Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570116
Centre d'intérêt: 260

Vaillancourt, François.

Scolarisation et formation professionnelle / François Vaillancourt, Gloria Escomel. -- [Drummondville] : Office des personnes handicapées du Québec, 1981.
iii, 78 p. ; 28 cm.

Faux-titre: 1981, année internationale des personnes handicapées : pleine participation et égalité. Bibliogr.: p. 75-78.

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Handicapé *Scolarisation *Formation professionnelle *Formation générale *Intégration scolaire *Enseignement professionnel *Admission au collège *Admission à l'université *Educati des adultes *Aide aux étudiants

Le dossier donne un bref aperçu des services éducatifs pour enfants handicapés, puis examine la situation actuelle de l'intégration scolaire, de la formation professionnelle et de l'accès aux études collégiales et universitaires, en essayant d'identifier les obstacles qui subsistent et les espoirs qui sont permis. On traite ensuite du cas des adultes handicapés qui n'ont pas reçu dans leur enfance les mêmes services éducatifs que ceux de la génération actuelle, et à qui il faut donc un complément de scolarisation ou un recyclage.

Le dossier montre que, depuis quelques années, un grand progès a été accompli en ce qui concerne la scolarisation des enfants et des jeunes qui ont un handicap. Cela permet d'espérer une situation meilleure pour les adultes qu'ils deviendront. Mais le problème du manque de scolarisation - voire même d'alphabétisation - des adultes handicapés est d'autant plus crucial que leur manque de formation professionnelle est leur plus lourd handicap pour avoir accès au marché du travail et aux activités quotidiennes de la vie en société. C'est pourquoi il est important que l'éducation aux adultes ouvre ses portes aux personnes handicapées dont le retard à combler est considérable.

Type de document: r

EDUQ 8570116

1981

Année internationale
des personnes handicapées

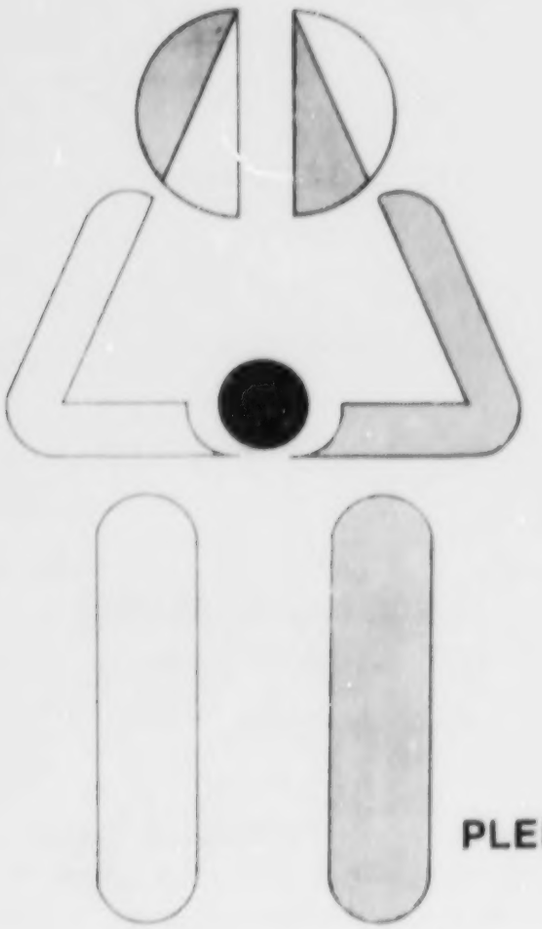
Dossier no 10

Scolarisation et formation professionnelle

Office des
personnes handicapées
du Québec

EDOQ 8570116

1981
ANNÉE INTERNATIONALE DES PERSONNES HANDICAPÉES



PLEINE PARTICIPATION ET ÉGALITÉ

Dossier no 10

Scolarisation et formation professionnelle

Office des personnes handicapées du Québec

DOSSIER N° 10

SCOLARISATION

ET

FORMATION PROFESSIONNELLE

FRANCOIS VAILLANCOURT

GLORIA ESCOMEL

Ces dossiers de sensibilisation et de vulgarisation sont publiés par L'Office des personnes handicapées du Québec, sous la responsabilité de Gloria Escomel Coordonnatrice de l'Année internationale des personnes handicapées, au Québec, conseillée par le Comité Québécois de l'Année internationale.

Comité de lecture:

Lorraine Boyer, Bertrand Dion, Paul-Marcel Gélinas.

1981 Année Internationale des Personnes Handicapées

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION p.1

Ie PARTIE: LA FORMATION DE BASE

CHAPITRE I. LES ENFANTS EN DIFFICULTE: QUI SONT-ILS ? p.4

1) Enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et enfants handicapés p.4
2) Où sont les enfants handicapés ? p.7
3) Evolution des services éducatifs pour les enfants inadaptés p.8
4) Le plan d'action de L'Ecole québécoise p.11

CHAPITRE II. CONDITIONS NECESSAIRES A UNE EDUCATION OPTIMALE p.12

1) Le dépistage p.12
2) Le bilan fonctionnel p.13
3) La formation des enseignants p.14
4) Des programmes pédagogiques appropriés p.17
5) Des services éducatifs appropriés p.17
6) Des mesures spéciales graduées et diversifiées p.18

CHAPITRE III. L'INTEGRATION SCOLAIRE PAR LE SYSTEME EN CASCADE p. 20

1) Le "bas de la cascade"
   A) Niveaux 7 et 8 p. 21
   B) Les écoles spéciales p. 22
   C) Les écoles spéciales privées p. 24
   D) Quelques problèmes des niveaux 6, 7 et 8 p. 27
   E) Quelques espoirs p. 29
2) Vers l'intégration: Le niveaux 5-4-3-2-1 p. 29

CHAPITRE IV. LES MOYENS POUR UNE INTEGRATION SCOLAIRE p. 31

1) Moyens financiers p.31
2) Ressources humaines p.32
3) Problèmes pédagogiques p.34
Le point de vue des professeurs du régulier
4) Des écoles accessibles et adaptées p.37
5) Les transports p.39
6) Le pouvoir des Commissions scolaires p.42
Conclusion p.44

DEUXIEME PARTIE. LA FORMATION PROFESSIONNELLE

INTRODUCTION p.45

CHAPITRE I. LE PROFESSIONNEL DE NIVEAU SECONDAIRE ET COLLEGIAL p. 46

1) Le "Professionnel court" du secondaire p.46
2) La préparation reçue au professionnel court p.47
3) Les conséquences sur le marché du travail p.48
4) La situation particulière des élèves handicapés p.49
5) Un nouvel énoncé de politique p.50
6) S'informer à temps et se former tout le temps p.53
7) Pour une formation pratique p.54
8) Une priorité: l'ergonomie p.55

CHAPITRE II. L'ACCES AUX ETUDES COLLEGIALES ET UNIVERSITAIRES p.56

1) Des étudiants encore anonymes p.56
2) Les études collégiales p.56
3) Les études universitaires p.58
4) Des ressources d'appoint p.58
5) Les recommandations des étudiants p.59

CHAPITRE III.L'EDUCATION AUX ADULTES p.61

A."Vers un système cohérent d'éducation aux adultes" p.62
B. Les besoins spéciaux des personnes handicapées p.63
1) L'accessibilité p.63

2) L'information p.64
3) La participation p.64
4) Les critères d'admissibilité p.65
5) Les méthodes d'enseignement p.66

CHAPITRE V. L'AIDE FINANCIERE AUX ELEVES ET ETUDIANTS HANDICAPES p. 69
1) Formation de base p. 69
2) Niveaux post-secondaires p. 70

CONCLUSION p. 73

BIBLIOGRAPHIE p. 75

INTRODUCTION

Le manque de scolarisation est un des facteurs qui contribuent à maintenir les personnes handicapées en marge de la société. Ceci est encore plus vrai pour les adultes, puisque le courant d'intégration qui se développe de nos jours est trop récent et timide pour avoir eu des effets sur les générations précédentes d'enfants handicapés.

Certes, on s'occupait déjà, il y a une vingtaine d'années, des enfants "en difficulté d'adaptation et d'apprentissage"... Mais les enfants handicapés, classés trop souvent "non scolarisables" ne constituent qu'une faible partie des enfants en "difficulté" et l'obligation de leur donner des services éducatifs à eux aussi est très récente, comme le montrera ce dossier.

Pour que les personnes handicapées puissent parvenir à une véritable intégration sociale, il est impératif qu'elles aient accès à une scolarisation aussi normale que possible, qui réponde à leurs besoins spécifiques.

L'école ne fournit pas seulement les connaissances et la formation nécessaire pour accéder un jour au marché du travail, elle donne aux enfants et aux adolescents l'occasion de s'adapter à leur milieu et d'élargir leur champ de vision.

C'est pourquoi il est souhaitable que les enfants handicapés puissent fréquenter la même école que les autres, recevoir une éducation qui tienne compte de leurs difficultés particulières et de leurs aptitudes à développer.

Mais l'intégration à un milieu scolaire public, pour souhaitable qu'il soit, pose un certain nombre de problèmes, qui seront examinés dans ce dossier.

Il est évident que les méthodes pédagogiques qui s'appliquent à des enfants ayant des handicaps visuels ne sont pas les mêmes que celles qui s'adressent à des enfants ayant des handicaps auditifs, du moins dans la période du développement du langage, de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Par la suite, les méthodes pourront sans doute s'adapter aux uns comme aux autres, parfois grâce à un matériel approprié ou à des services éducatifs complémentaires.

Souvent, des aménagements seront nécessaires pour rendre les lieux accessibles à des jeunes qui circulent en chaise roulante, ou pour informer ceux qui ne peuvent voir ou entendre, comme il sera nécessaire de prévoir des transports adaptés pour certains enfants handicapés.

Mais il incombe désormais aux Commissions scolaires de "prendre les mesures nécessaires pour qu'une personne handicapée soit admise aux cours reconnus et appropriés dont elle a besoin", que ce soient des cours réguliers ou d'un complément de formation générale et professionnelle.[1] Les Commissions scolaires doivent aussi offrir des services éducatifs spéciaux aux enfants jugés "incapables, en raison de déficiences physiques ou mentales, de profiter de l'enseignement donné dans les classes ou cours réguliers."[2] Cette obligation s'étend aux personnes de 16 à 21 ans qui ont besoin de ce complément de formation.

Il est par ailleurs spécifié que l'enfant doit rester dans son milieu naturel: c'est-à-dire que les Commissions scolaires doivent donner des services éducatifs à tous les enfants domiciliés dans leur région, dès l'âge de 5 cinq ans, qu'ils soient ou non handicapés.

1) Article 483
2) Article 480, Loi sur l'Instruction publique, Chapitre I-14.

Cette législation et l'énoncé de politique qui a suivi, présenté dans le document L'Ecole québécoise (enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage), sont relativement récents, puisque datant de 1978. Donc, les services et les équipements requis pour intégrer les jeunes handicapés aux écoles maternelles, primaires et secondaires ne sont pas encore en place de façon adéquate. Certaines Commissions scolaires peuvent encore invoquer le manque de ressources pour recevoir certains enfants.

Après un bref aperçu de l'évolution des services éducatifs pour enfants handicapés, nous examinerons la situation actuelle de l'intégration scolaire et de la formation professionnelle, en essayant d'identifier les obstacles qui subsistent et les espoirs qui sont permis.

Tous les enfants, handicapés ou non, peuvent espérer poursuivre leurs études ou leur formation professionnelle. Mais comme de nombreux adultes handicapés n'ont pas reçu dans leur enfance les mêmes services éducatifs que ceux de la génération actuelle, il leur faut un complément de scolarisation ou un recyclage.

Ce dossier se préoccupera donc de la formation de base (primaire et secondaire), de la formation professionnelle, des études collégiales et universitaires, ainsi que de l'éducation permanente.

PREMIERE PARTIE: LA FORMATION DE BASE

CHAPITRE I

LES "ENFANTS EN DIFFICULTE": QUI SONT-ILS ? OU SONT-ILS ?

1) ENFANTS "EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE" ET ENFANTS HANDICAPES.

Actuellement, 95 272 enfants, définis comme ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, reçoivent des services éducatifs de 248 commissions scolaires au Québec. Mais ce ne sont pas tous des enfants handicapés, loin de là.

Seulement 22 142 d'entre eux seraient handicapés au sens où l'entend la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, c'est à dire "limités dans l'accomplissement d'activités normales" et, "de façon significative et persistante" atteints "d'une déficience physique ou mentale" ou "utilisant régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier leur handicap".

Evidemment, la déficience physique ou mentale et le handicap qu'elle entraîne constituent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, dont la nature n'est peut-être pas la même que pour d'autres enfants en difficulté, quoique parfois ce soit délicat à trancher.

Neuf "catégories" de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation sont faites actuellement, qui ne sont pas simples à utiliser. Le tableau suivant nous les indique, comprenant le nombre d'enfants évalués dans chaque catégorie.

Troubles légers d'apprentissage...	36 758
Troubles graves d'apprentissage...	26 045
Déficience mentale légère.....	10 073
Mésadaptations socio-affectives...	9 164
Déviations multiples.....	7 965
Déficience mentale moyenne.....	2 943
Handicap auditif.....	1 100
Handicap physique.....	817
Handicap visuel.....	407
Total des enfants en difficulté:	95 272
Population scolaire du Québec:	1 130 693

Comment savoir où se trouvent les enfants handicapés dans ce tableau ? S'il est relativement simple de les identifier sous les dénominations "handicaps auditif, visuel, physique", "déficience mentale moyenne", "déviations multiples", il est plus compliqué de savoir si les enfants définis "mésadaptés socio-affectifs" sont ce qu'on appelle des "malades mentaux" et il serait à vrai dire dangereux d'en décider. Certains ont des problèmes d'autisme, d'autres peuvent avoir des troubles psychologiques "significatifs et persistants", mais combien ne font que réagir à des situations émotives ou sociales insupportables par des comportements qui les font classer comme mésadaptés ? Et dans quelle mesure cette réaction n'est-elle pas psychologiquement "normale" ? Tant que le domaine des maladies mentales et des troubles psychologiques ne sera pas mieux connu, on ne peut répondre à la question.

Il en va de même de certains troubles d'apprentissage. En quoi consistent-ils ? A quoi sont-ils dus ? Troubles de perception, de raisonnement, de lecture ou d'écriture, difficultés

d'acquisition de l'orthographe ou du calcul sont inventoriés sous des vocables en "dys" (qui signifie, justement, "mauvais état, difficulté") et paraissent bien impressionnants: dyslexie, dysorthographie, dyscalculie.

On a pu croire que certains d'entre eux étaient dus à des lésions neurologiques graves, comme c'était le cas pour la dyslexie, trouble d'acquisition normale de la lecture et de l'écriture, qui se manifeste souvent par l'interversion des syllabes ou des symboles mathématiques, qui a souvent été associée, aussi, à une déficience mentale. Mais on pense aujourd'hui que la dyslexie peut être liée à des problèmes de latéralité (les gauchers contrariés, les enfants qui confondent leur gauche de leur droite,par exemple), à des troubles émotifs, ou encore, qu'elle peut être provoquée par des méthodes pédagogiques inappropriées ou maladroites. Il en va de même pour les difficultés d'acquisition d'orthographe ou de calcul.

Certains troubles d'apprentissage peuvent avoir pour origine une surdité non dépistée, des troubles visuels, comme ils peuvent être causés par un désintérêt de l'écolier, qui peut trouver la classe ennuyeuse, ne pas aimer aller à l'école, ou mal s'entendre avec le professeur ! Ils peuvent avoir pour cause, aussi, une limitation intellectuelle légère. Il est évident que les solutions pédagogiques à envisager pour remédier au trouble d'apprentissage de l'enfant devront varier en fonction de ce qui provoque la difficulté. Ce n'est pas en mettant des lunettes à l'enfant qui s'entend mal avec son professeur qu'on règlera le problème, mais ce n'est pas davantage en le définissant "mésadapté socio-affectif" et en le mettant dans une classe spéciale qu'on l'aura résolu !

C'est pourquoi il faut identifier rapidement le problème de l'élève et distinguer la cause de l'effet. Le dépistage précoce

des troubles d'apprentissage ou d'adaptation doit permettre de prendre les mesures nécessaires pour une rééducation qui en réduira de beaucoup les conséquences. Comme on le verra plus loin, c'est prévu dans le plan d'action du ministère de l'Education auprès des enfants ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

Les enfants handicapés sont donc comptés parmi les enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et ils sont difficiles à dénombrer exactement, parce que les définitions en usage ne permettent pas toujours de les identifier, comme on l'a vu.

La question des définitions précises est pourtant importante, à plus d'un titre, entre autres, parce que le nombre d'élèves par classe est déterminé par l'importance de leurs difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, lors des négociations de conventions collectives des enseignants, ou lors de l'élaboration des programmes. Les définitions utilisées par les syndicats ne sont pas les mêmes que celles du ministère de l'Education, qui ne sont pas les mêmes, non plus, que celles qu'emploie le ministère des Affaires sociales. Mais les parties en cause ont manifesté leur intention d'en arriver à une "harmonisation des définitions" ce qui permettra peut-être de mieux s'entendre sur la question.

2) OU SONT LES ENFANTS HANDICAPES ?

La grande majorité des enfants handicapés reçoit actuellement des services éducatifs, mais ils sont peu intégrés au réseau des écoles régulières.

Le tableau de la page suivante permet de constater que 22 151 élèves ont des difficultés assez sérieuses pour justifier des mesures spéciales d'éducation. On sait que la plupart d'entre eux sont handicapés au sens de la loi.

11 964	sont dans 141 écoles spéciales publiques
8 628	font l'objet d'une entente MEQ-MAS[1]
	on leur fournit des services éducatifs:
	a) dans des écoles spéciales
	b) dans 153 centres d'accueil de réadaptation
	dans 40 centres hospitaliers
	dans 7 ateliers protégés
	c) à domicile.
1 559	sont dans 11 écoles privées spéciales subventionnées par le ministère de l'Education.
22 151	élèves en difficulté hors du réseau régulier.

On ne dispose malheureusement pas de chiffres sur le nombre exact d'élèves handicapés,au sens légal du terme, déjà intégrés au réseau régulier public des commissions scolaires. Mais ils ne sont certes pas nombreux.

---

3) EVOLUTION DES SERVICES EDUCATIFS POUR LES ENFANTS INADAPTES.

Jusqu'au début des années 60 "l'enfance exceptionnelle", terme par lequel on désignait les enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, est peu intégrée au secteur public de l'enseignement. Cette période est marquée par les initiatives des communautés religieuses ou de groupes de parents, qui reçoivent parfois des subventions du gouvernement pour défrayer une partie des coûts. Ces actions publiques ou privées sont peu concertées, comme le souligne le rapport Parent.

La révolution tranquille entraîne plusieurs réformes sur le plan social, économique et scolaire. Dans ce dernier domaine,il en a résulté une plus grande implication du gouvernement du Québec envers les enfants en difficulté.

D'abord, en 1959, le ministère de la Famille et du Bien-être met sur pied un service des études pour les "enfants exceptionnels". Puis, en 1961, le département de l'Instruction publique crée un Conseil pédagogique, qui a pour but de s'occuper de ces enfants dans les écoles publiques. La même année, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique créait une sous-commission de l'enfance exceptionnelle.

Plusieurs études sont alors réalisées par différents organismes publics. Puis c'est la création d'un ministère de l'Education. D'autres éléments contribueront à une évolution de la situation: l'action du Bureau de l'enfance exceptionnelle, une campagne régionale de sensibilisation, et, enfin, les modifications ou l'adoption de nouvelles règles administratives et salariales en faveur de l'éducation spéciale.

Au cours de cette période, le gouvernement fait progresser l'étendue et la qualité des services offerts à ces enfants. Les Commissions scolaires, les syndicats d'enseignants, les universités, s'ouvrent davantage à cette problématique.

Cette ouverture fait naître d'autres besoins, dont celui d'un mode d'évolution plus "objectif" des possibilités et des facultés des enfants en difficulté.

Au début des années 60, c'était l'enseignant qui, d'après les observations qu'il faisait du comportement académique et social de l'enfant, établissait une évaluation et des recommandations sur lesquelles on se basait pour orienter cet élève vers des classes spéciales.

De cette méthode, jugée trop subjective, nous sommes passés à l'utilisation de toute une batterie de "tests" qui mesurent les difficultés ou déficiences de certains enfants. Celles-ci

identifiées, on essayait d'en trouver les causes et le "traitement" approprié pour y remédier, dans un système favorisant le développement et le maintien d'un enseignement spécial à l'intérieur de classes ou d'écoles spéciales.

Mais regrouper des enfants ayant besoin de services spéciaux c'est aussi freiner leur développement et perpétuer, dans le secteur des écoles régulières, une intolérance plus grande vis-à-vis de ceux qui sont hors de la norme, et dont on pense que seuls des spécialistes peuvent s'occuper.

Malgré l'augmentation du nombre d'enfants identifiés comme ayant des difficultés, des diverses actions publiques et des études produites par les ministères des Affaires sociales et de l'Education, aucune politique globale cohérente à l'égard de cette clientèle n'était encore élaborée.

En 1959, le Département de l'instruction publique avait publié un document officiel à l'intention des classes d'enfants ayant des déficiences physiques ou mentales, qui fut réédité jusqu'en 1972, sans que son contenu soit modifié.

En 1970, des guides pédagogiques à l'intention de l'enfance en difficulté ont fait l'objet d'une consultation.

En 1972, un Comité provincial de l'enfance inadaptée est mis sur pied, connu sous le sigle de COPEX[1]. Dans leur rapport, ses membres constatent que les documents antérieurement produits "constituent des éléments épars, incomplets et non-intégrés d'une politique d'accessibilité à l'éducation pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage."[2]

---

1) COPEX: Comité provincial de l'enfance inadaptée, constitué en vertu de l'annexe X du décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs, les commissions scolaires et les commissions régionales, (1972-1976)
2) Gouvernement du Québec, ministère de l'Education. L'Education de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage,p.15.

Ce sont les recommandations du COPEX qui constituent le volet sur l'enfance en difficulté, dans l'énoncé de politique émis par le ministère de l'Education en 1978, L'Ecole québécoise.

4) LE PLAN D'ACTION DE L'ECOLE QUEBECOISE.

Ce plan d'action a été prévu en 1978 par le ministère de l'Education pour améliorer les services donnés aux enfants en difficulté. Nous allons ici en dégager les grandes lignes, en essayant de comparer, au fur et à mesure, les recommandations qui ont été faites et la situation actuelle, trois ans après l'énoncé de politique.

Les éléments qui favorisent l'intégration des enfants en difficulté ne se limitent pas aux seuls aspects de leur scolarisation: ils s'appuient également sur la volonté de faire de l'enfant un être à part entière, pouvant conduire sa vie avec autant de détermination que les personnes n'ayant pas de handicap, et de s'intégrer à la vie sociale et au marché du travail.

Au cours des chapitres suivants nous examinerons quelques considérations préalables à de bons services éducatifs, le modèle progressif d'intégration proposé par le "système en cascade" et les moyens dont on dispose pour arriver à l'éducation optimale des enfants handicapés et en difficulté.

Mais il nous faudra toujours différencier ce qui est resté au niveau des principes de la réalité.

CHAPITRE II

CONDITIONS NECESSAIRES A UNE EDUCATION OPTIMALE

1) LE DEPISTAGE

> Un système de dépistage, dès la naissance, des déficiences physiques ou mentales d'un enfant, permettrait de suivre son développement et de l'évaluer de manière continue. La responsabilité du dépistage devrait revenir au ministère des Affaires sociales en collaboration avec les parents.

En réalité,

bien que de nombreux programmes de dépistage médical soient disponibles au Québec, sur des bases volontaires, comme celui qui est offert par le Réseau québécois de médecine génétique, ou dans certains Départements de services communautaires (D.S.C.) ou des Centres locaux de services communautaires (CLSC) on ne trouve pas de mécanismes de dépistage systématique des déficiences pour les enfants de 0 à 5 ans, ni de possibilité d'offrir des programmes de stimulation précoce aux enfants dont le handicap est flagrant.

> La deuxième étape du dépistage concerne les enfants des classes maternelles: pour ceux qui ne donnent pas de signes apparents de déficiences, un système d'évaluation auditive et visuelle doit être mis sur pied par les commissions scolaires.

Actuellement,

cette opération est déjà en cours dans la majorité des commissions scolaires et le ministère de l'Education a participé aux activités de dépistage prévues par le ministère des Affaires sociales. Mais les mécanismes actuels ne permettent pas encore un dépistage systématique et convenable des déficiences, ni des programmes de soutien aux familles d'enfants handicapés, pour les aider à établir des activités de stimulation pré-scolaire.

Des maternelles "précoces" pour des enfants handicapés de 4 à 5 ans sont également recommandées et plusieurs commissions scolaires en offrent déjà, à titre d'expérience-pilote.

Mais beaucoup de parents pensent que des soutiens spécialisés à domicile seraient plus efficaces qu'une scolarisation aussi prématurée.

2) LE BILAN FONCTIONNEL.

> La notion de diagnostic, issue d'un modèle médical, n'est pas souhaitable en milieu scolaire. Il est prévu de la remplacer par celle d'évaluation globale de l'enfant. C'est le "bilan fonctionnel". Il suppose une identification complète des limitations et des capacités de l'enfant.

L'évaluation doit être faite, en premier lieu, par l'enseignant régulier; elle est complétée, s'il y a lieu, par un pédagogue spécialisé, et, le cas échéant, par une équipe pluridisciplinaire de la commission scolaire. Cette équipe pourra être composée d'un psychiatre, d'un ergothérapeuthe, d'un orthophoniste ou de tout autre spécialiste pouvant répondre aux besoins de l'enfant, selon la nature et la gravité des difficultés.

Un plan d'intervention est établi suite à ces évaluations et un enseignant régulier ou spécialé est désigné pour appliquer ce plan, qui doit favoriser le développement optimal de l'enfant.

Actuellement,

le ministère de l'Education a travaillé à la préparation d'un guide méthodologique à l'intention des commissions scolaires et il a mis au point divers instruments d'évaluation pour établir le bilan fonctionnel; ceux des classes maternelles et primaires sont terminés et ceux qui concernent le niveau secondaire le seront au cours de l'année 1982.

Mais en réalité il manque encore:

-une évaluation systématique, surtout pour le dépistage des mésadaptations socio-affectives ,
- des ressources d'évaluation, particulièrement dans les régions éloignées de Montréal ou Québec,
- une coordonation entre les programmes existant dans différents organismes, et une communication entre eux,
- des services cohérents à assurer auprès des familles et des écoles, lorsqu'une évaluation a pu être faite.
- une formation des éducateurs pour qu'ils puissent manier ces instruments d'évaluation.

3) LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les universités ont été invitées, en collaboration avec les commissions scolaires, à élaborer les instruments de mesure et d'évaluation du bilan fonctionnel. Un document[1] a été préparé, afin de permettre aux enseignants de se familiariser avec ces méthodes.

---

1) Bilan fonctionnel, code 16-7501,produit par une équipe du ministère de l'Education, en collaboration avec des Universités.

L'utilisation d'instruments d'évaluation pédagogique, une préparation à l'encadrement et à l'intervention dans le cas des difficultés mineures d'apprentissage seront incluses dans le programme de formation et de perfectionnement des enseignants spécialisés.

Il arrive encore trop souvent, en effet, que l'enseignant soit démuni face à un élève handicapé, par un manque de connaissances pratiques de ses limitations fonctionnelles et par ignorance des capacités à développer chez l'enfant.

Actuellement,

la formation universitaire des enseignants réguliers commence à comprendre certains crédits sur l'approche positive à prendre face aux personnes handicapées et sur le potentiel qu'elles possèdent. Des programmes de perfectionnement commencent aussi à être offerts par les commissions scolaires au personnel déjà en place et des documents de sensibilisation sont produits par plusieurs d'entre elles.

Des programmes de mise à jour des enseignants réguliers ont été élaborés par le ministère de l'Education, qui devaient être adoptés par les commissions scolaires en septembre 1981. Ces programmes comprennent neuf modules de formation:

-information sur les nouvelles politiques
-prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage
-mathématiques
-français
-déficience mentale
-mésadaptation socio-affective
-handicap auditif
-handicap visuel
-handicap physique.

Le ministère de l'Education a aussi produit des documents d'orientation et de sensibilisation à l'intérieur des universités, qui les invite à modifier leur programme de formation des maîtres.

Dans les Universités du Québec, plusieurs programmes sont offerts au niveau de la formation des enseignants, qui peuvent les aider,directement ou indirectement, à s'occuper des enfants ayant des difficultés ou étant handicapés. Ils se répartissent ainsi:

7 programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté

5 programmes en psycho-éducation

10 certificats en enfance inadaptée

2 programmes en orthopédagogie

Ils peuvent s'organiser en 15 baccalauréats, 8 certificats de 1er cycle et 6 maîtrises.

En réalité,

en ce qui concerne les enfants handicapés, ces programmes ne sont pas suffisamment étoffés. En regard de la formation en adaptation scolaire, une brève analyse des cours conseillés permet de comprendre qu'ils préparent surtout à surmonter les difficultés de l'enseignement des disciplines de base (français, mathématiques, etc) à des enfants ayant des problèmes d'apprentissage. Ce n'est que dans les cours de spécialisation qu'une formation tenant compte des problèmes spécifiques des élèves handicapés est réellement donnée.

Aussi, la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire du ministère de l'Education propose-t-elle des aménagements. Mais, bien qu'elle puisse exercer une influence importante à ce niveau, il faudrait que des mesures plus incitatives encore amènent les universités à accepter le changement et à s'adapter à cette nouvelle réforme de l'éducation.

4) DES PROGRAMMES PEDAGOGIQUES APPROPRIES.

> Une équipe affectée au service de l'adaptation scolaire veillera à l'adoption de programmes, à la mise au point de guides pédagogiques et de programmes appropriés pour des clientèles auxquelles ne conviennent pas les programmes généraux, même adaptés.

Pour le moment,

le ministère de l'Education n'a produit que des documents de sensibilisation; quant aux programmes, certaines commissions scolaires et/ou des écoles spécialisées en ont élaborés,mais on ne peut pas parler d'uniformisation à travers toute la province.

5) DES SERVICES EDUCATIFS APPROPRIES.

> A l'aide du plan d'intervention, l'enfant en difficulté sera orienté vers des services appropriés. Avant de prendre une décision concernant cette orientation, les commissions scolaires seront obligées de consulter les parents.

Les services éducatifs recouvrent trois concepts:

a) l'éducation, qui favorise le développement général, la formation intégrale et l'acquisition des apprentissages,

b) l'adaptation-réadaptation et la rééducation, qui permettent à l'enfant en difficulté de réaliser son potentiel grâce à des techniques et des instruments particuliers,

c) l'instruction, c'est-à-dire l'acquisition des connaissances et des habiletés favorables au développement intellectuel.

Ces trois concepts seront développés, d'après les directives de l'Ecole québécoise, par une approche pédagogique appliquant les objectifs généraux de l'enseignement régulier; on leur ad-

joindra des objectifs complémentaires, spécifiques aux difficultés de l'élève.

6) DES MESURES SPECIALES GRADUEES ET DIVERSIFIEES.

Pour atteindre les objectifs qui viennent d'être énoncés, les mesures spéciales à prendre sont basées sur une organisation graduée: le "système en cascade" qui présente huit niveaux d'intégration, et qui fera l'objet de tout le chapitre suivant, une éducation précoce et une scolarisation prolongée.

> L'ouverture de classes de maternelle aux enfants de 4 et 5 ans ayant une déficience motrice, sensorielle ou mentale est recommandée, afin qu'ils surmontent leurs handicaps, développent leurs talents et accèdent à une scolarisation optimale.

En réalité,

malgré cet énoncé de politique, les faits démontrent que les maternelles pour les enfants de cinq ans relèvent encore du bon vouloir des commissions scolaires et que les maternelles pour les enfants de quatre ans sont pratiquement inexistantes.

Pourtant, une bonne partie des $8.900 000 consacrés, en 1979-1980 à l'amélioration des services éducatifs en milieu défavorisés ont été destinés au maintien des "maternelle 4 ans".

> Une scolarisation prolongée (16-21 ans) est prévue afin de permettre aux adolescents et aux jeunes adultes ayant une déficience de compléter leur formation de base et leur formation professionnelle.

Cette mesure a fait l'objet de plusieurs projets-pilote et dès l'année scolaire 1981-82, les commissions scolaires désirant

offrir ce service pouvaient faire une demande au ministère, qui a dégagé une enveloppe d'allocations supplémentaires à cet effet. On ne peut savoir combien de commissions scolaires en ont fait la demande.

> Bref, le développement des maternelles 4 et 5 ans pour les enfants handicapés, le développement de services d'éducation prolongés pour les 16-21 ans et la mise sur pied de nouveaux services pour les 6-16 ans en difficulté constituent des priorités pour le ministère de l'Education.

Réalisations.

Pour répondre à ces priorités, 222 projets-pilote ont été expérimentés entre 1979 et 1981, qui, tout en permettant à 157 commissions scolaires d'offrir de nouveaux services, ont apporté au ministère une série de modèles d'organisation à dégager pour les cinq grandes catégories d'élèves en difficulté.

Ces modèles seront proposés aux commissions scolaires pour l'année 1982-83.

Des programmes pour les élèves ayant une déficience mentale moyenne sont en cours d'élaboration et une analyse du matériel didactique nécessaire pour les enfants handicapés visuels du primaire permettra de mettre en oeuvre un modèle de production à partir de 1982.

La mise en application du plan global d'organisation en vue de l'intégration à l'école ou dans les classes régulières des enfants "inadaptés" a débuté en septembre 1981.

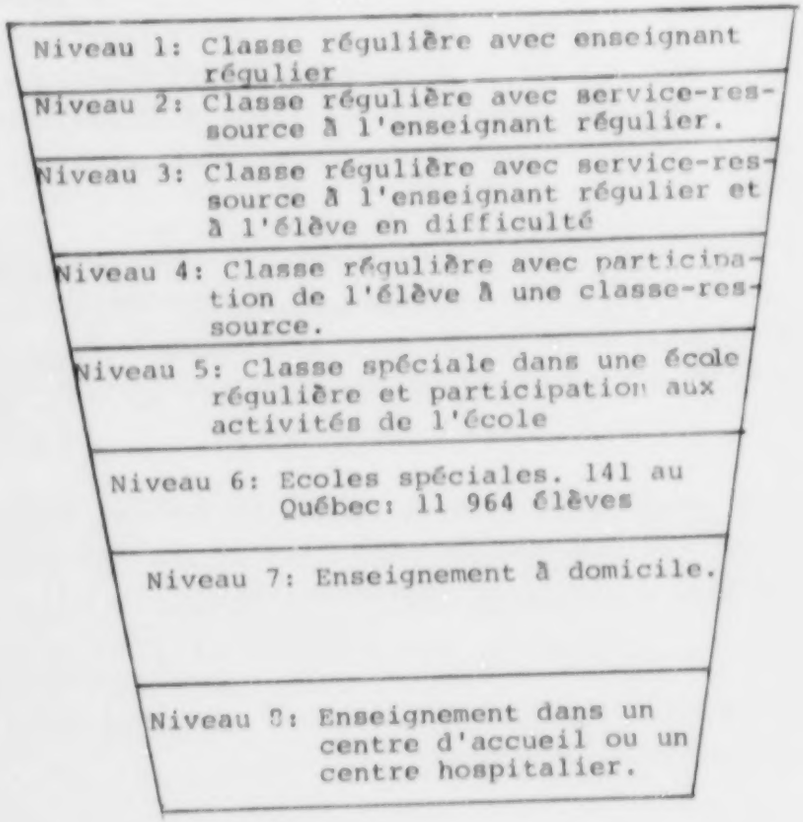
La principale caractéristique de cette organisation des mesures spéciales est le "système en cascade", que nous allons voir plus en détail au chapitre suivant.

CHAPITRE III

L'INTEGRATION SCOLAIRE PAR LE SYSTEME EN CASCADE

Cette organisation des mesures spéciales à prendre selon les difficultés d'adaptation et d'apprentissage de chaque enfant vise le plus possible à maintenir l'élève dans une classe régulière, ou à favoriser un retour rapide vers une situation normale.

Des mesures spéciales, diversifiées et graduées permettent de répondre aux besoins des enfants selon la gravité de leurs difficultés. Huit niveaux sont prévus.



1) LE BAS DE LA "CASCADE"

A. NIVEAUX 8 et 7.

Le niveau 8 correspond à celui des enfants le plus lourdement handicapés. Les Commissions scolaires dispensent les cours à l'intérieur même de certains établissements du ministère des Affaires sociales, comme les centres hospitaliers, les centres d'accueil, pour les enfants qui ne peuvent fréquenter l'école.

Au niveau 7 , l'enseignement est dispensé à domicile, lorsque les enfants sont dans l'impossibilité d'aller à l'école, à cause d'une maladie, une convalescence ou un handicap physique.

> A ces deux niveaux, comme parfois aussi au niveau 6, les responsabilités entre le ministère de l'Education et celui des Affaires sociales sont réparties, respectivement au niveau de la rééducation et de l'adaptation-réadaptation.

Ainsi, au cours de l'année scolaire 1979-80, 8 628 enfants ont été l'objet d'un accord entre les deux ministères : certains ont été scolarisés dans des écoles spéciales publiques ou privées, d'autres dans 40 centres hospitaliers, 153 centres d'accueil de réadaptation et 7 ateliers protégés qui en avaient fait la demande aux commissions scolaires.

En réalité,

comme nous le verrons plus tard, la confusion règne dans l'interprétation des notions d'adaptation-réadaptation et celle de rééducation, ce qui souligne l'urgence d'une clarification du mandat par ces deux ministères.

B..LES ECOLES SPECIALES: LE NIVEAU 6.

Les écoles spéciales sont conçues pour les enfants qui réclament des mesures médicales de rééducation physique, des enfants gravements perturbés, ou qui ont une déficience mentale moyenne.
Ces enfants reçoivent une évaluation continue qui leur permettra d'être orientés vers le secteur régulier de l'enseignement, si leur développement le leur permet.

Par exemple, certaines écoles sont spécialisées dans l'enseignement d'enfants aveugles, ou sourds, ou ayant des problèmes moteurs s'accompagnant ou non de troubles de l'élocution ou de la parole.

Des méthodes spéciales, des programmes appropriés, le concours de professionnels en ergothérapie, orthophonie, audiologie, physiothérapie, permettent de développer au mieux le potentiel des enfants handicapés, tout en adaptant à leurs capacités intellectuelles, sensorielles ou motrices la pédagogie leur facilitant l'apprentissage académique.

Les installations et le matériel approprié sont sur place: rampes, toilettes adaptées, couloirs plus larges, tables surélevées , permettent aux enfants en chaise roulante de mieux manoeuvrer; les appareils mécaniques, électroniques ou optiques nécessaires à la stimulation physique, visuelle ou auditive et à l'apprentissage sont également disponibles. Ce sont là les avantages des écoles spéciales.

Mais

ces écoles ne doivent pas devenir des ghettos où les enfants handicapés seront regroupés jusqu'à la fin de leur scolarité.

Elles doivent, en principe, les préparer à une intégration scolaire progressive.

Pour le moment,

au Québec, elles reçoivent 11 964 élèves, ce qui représente plus de la moitié des élèves handicapés, au nombre de 22 142. A ce nombre, il faut ajouter les 1 559 élèves handicapés inscrits dans les écoles privées spéciales, que le ministère subventionne, et une grande partie (mais non la totalité) des 8 628 élèves qui font l'objet d'une entente entre le ministère de l'Education et le ministère des Affaires sociales. Cela revient à dire que la grande majorité des enfants handicapés qui reçoivent des services éducatifs se trouvent hors du circuit régulier des commissions scolaires, aux trois derniers niveaux.

141 ECOLES SPECIALES PUBLIQUES		. 11 PRIVEES	
Troubles légers d'apprentissage	49	.:.....	15
Troubles graves d'apprentissage ...	1 071	.:.....	16
Déficience mentale moyenne	1 569	.:.....	796
Déficience mentale légère	1 663	.:.....	
Handicaps auditifs	337	.:.....	214
Handicaps visuels	224	.:.....	48
Handicaps physiques	332	.:.(Cf.déviations multiples)	
Mésadaptés socio-affectifs	2 738	'.....	419
Déviations multiples	3 981	:.....	781
TOTAL	11 964	'TOTAL	1 559

**N.B. Etant donné que les élèves des écoles privées cumulent plus de handicaps, ces chiffres sont seulement indicatifs et certains se chevauchent (par exemple: enfants ayant une déficience mentale et une déficience auditive,comptés deux fois).

E. LES ECOLES SPECIALES PRIVEES.

Pionnières en enfance en difficulté, certaines écoles privées ont eu les premières les initiatives pédagogiques innovatrices qui ont permis d'entreprendre la scolarisation des enfants handicapés, sans avoir reçu de subventions du gouvernement, jusqu'à la Loi sur l'enseignement privé, en 1968.

Actuellement, onze d'entre elles, spécialisées en enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, sont subventionnées à 100% par le ministère de l'Education, parce que reconnues d'intérêt public et offrant des services que le secteur public ne peut (ou ne veut) pas donner.

Au cours de l'année 1980-81, elles accueillaient 1 559 enfants, dont près de 50% d'entre eux avaient deux handicaps ou plus (comprenant les handicaps physiques les plus lourds) et 796 ayant une déficience mentale moyenne. Sur ces 1 559 élèves, 1 162 avaient été référés aux écoles privées par les commissions scolaires elles-mêmes, incapables de leur donner les services éducatifs nécessaires.

Les grands principes directeurs de l'Ecole québécoise s'adressent également aux écoles privées, qu'elles soient ou non spécialisées en enfance en difficulté; les budgets s'établissent sur des règles administratives précises, basées sur l'organisation des services de rééducation qu'on trouve dans le service public.

Les services sont déterminés, en principe, par une équipe multidisciplinaire, qui étudie, pour chaque enfant, quels sont les meilleurs programmes pédagogiques à lui appliquer, la stratégie à prendre, les indices d'évaluation et les modalités d'intégration.

Ces écoles reçoivent les mêmes aides financières que le ministère accorde à celles du secteur public et les mêmes régimes pédagogiques y prévalent.

Bien que la Direction générale de l'enseignement privé les subventionne à partir des définitions retenues de la clientèle, par une entente intervenue entre le Comité patronal de négociations des commissions pour catholiques et la Centrale de l'enseignement du Québec, pour le compte des enseignants qu'elle représente (1979-82), cette dernière centrale (C.E.Q.) a dernièrement protesté contre les subventions de 100% accordées aux 11 écoles mentionnées.

Les raisons invoquées pour réclamer que ces institutions "offrant des services que l'Etat ne peut assumer, soient"expropriées" et deviennent carrément service gouvernemental", résident, bien sûr dans la difficulté du syndicalisme enseignant de percer dans ce secteur. Deux écoles seulement, en 1980-81, avaient obtenu leur accréditation syndicale, mais les syndiqués de ces établissements n'avaient pas la parité salariale avec le secteur public, loin de là.

Si l'on étudie les tableaux de répartition du personnel enseignant et non-enseignant qui travaille dans ces onze écoles et qu'on les compare à ceux de la clientèle scolaire, ce qui frappe, pourtant, c'est qu'il y a plus de monde pour s'occuper des élèves qu'il n'y en a dans le secteur public. Sans doute cela s'obtient-il au moindre coût des salaires, mais pour les enfants handicapés, l'avantage est là.

Au public, le ratio maître /élève est de 1/6, 1/8, 1/12, selon les cas. Dans les écoles privées, le ratio moyen se situe aux environ de 1 pour 6, si on tient seulement compte du personnel enseignant, mais il est inférieur, si on tient compte du reste du person-

nel[1] , ce qui permet incontestablement un meilleur suivi des élèves en difficulté.

La clientèle de ces onze écoles privées est certainement la clientèle la plus lourdement handicapée actuellement scolarisée et les résultats obtenus sont parfois très intéressants.

---

1) 18,5 non-enseignants: techniciens en éducation spécialisée, psychologues, travailleurs sociaux et surveillants,principalement.

D. QUELQUES PROBLEMES DES NIVEAUX 6, 7 ET 8

Ces problèmes ont été soulevés par un Comité interministériel, dans un rapport[1] , dont nous reprenons ici quelques grands points.

a) Il est difficile de délimiter les champs respectifs de la "réadaptation/adaptation" et de la "rééducation", comme nous l'avons déjà signalé.

b) Le problème se complique du fait que le ministère de l'Education manque de personnel spécialisé en rééducation, surtout en dehors des grands centres urbains. Quand il n'y en a pas, le ministère des Affaires sociales en envoie auprès des enfants. Dans le cas des éducateurs spécialisés ou des conseillers spéciaux, c'est du personnel qui vient tantôt du ministère des Affaires sociales, tantôt du ministère de l'Education.

c) Les ratios du personnel par rapport aux élèves est un critère que seul le ministère de l'Education utilise, contrairement au ministère des Affaires sociales. Les allocations budgétaires ne sont pas les mêmes d'un ministère à l'autre. Tout ceci rend difficile la gestion du personnel, la prévision du nombre de spécialistes requis et leur distribution.

d) L'identification des clientèles n'est pas la même d'un ministère à l'autre, ce qui complique l'évaluation des besoins pour certaines catégories d'élèves (par exemple, ceux qui ont des déviations multiples, entre autres cas). Il s'y ajoute un

---

1) Comité interministériel ministère de l'Education-ministère des Affaires sociales: Comité sur les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire, y inclus les services de réadaptation.

manque de communication entre les deux ministères, qui empêche l'échange d'informations nécessaires à l'intervention commune des deux réseaux.

e) Les clauses des ententes entre les commissions scolaires et les organismes du réseau du ministère des Affaires sociales sont difficiles à appliquer, pour les raisons précédemment citées qui concernent le personnel, et parce que les ressources régionales et locales varient considérablement, ce qui donne lieu à chaque fois, à des interprétations différentes.

Afin de faire face à cette situation complexe, un Comité interministériel (le Comité Mercier), réalisa en 1980 un inventaire des services d'éducation, de rééducation et de réadaptation offerts aux élèves en difficulté et du personnel enseignant et non-enseignant nécessaire aux interventions.

Lorsqu'on étudie les différents tableaux qui composent cet inventaire[1], on ne peut que constater les problèmes suivants.

Alors que L'Ecole québécoise mise beaucoup sur l'encadrement des élèves en difficulté (et particulièrement des enfants handicapés) par un personnel diversifié, spécialisé en éducation, réadaptation ou activités de soutien, on doit cependant constater que le personnel non enseignant n'est pas nombreux[2] et que certains spécialistes nécessaires, comme les orthophonistes, les audiologistes ou les physiothérapeutes, font vraiment défaut.[3]

---

1) Ces tableaux sont reproduits dans les annexes du rapport Etat de la situation des services éducatifs aux personnes handicapées, in L'Intégration de la personne handicapée, Etat de la situation, Conférences socio-économiques du Québec, p. 73-81.

2) Environ 500 professionnels non-enseignants pour 22 142 élèves handicapés !

3) 18.6 audiologistes-orthophonistes, 11.9 orthophonistes,9.5 physiotherapeutes. (pour tout le Québec).

Ceci explique sans doute pourquoi les écoles spéciales sont aussi nombreuses et "concentrationnaires" pour les élèves le plus lourdement handicapés. Prenons le seul exemple de l'école secondaire Joseph Charbonneau (Commission des écoles catholiques de Montréal), destinée à 300 étudiants de 13 à 21 ans, jugés non-intégrables. Cette école dessert les territoires des directions régionales de Sherbrooke, Montréal-Métropolitain, Outaouais et Nord-Ouest ! Bien entendu, les élèves venant des régions extérieures à Montréal doivent être hébergés et la responsabilité en incombe au ministère des Affaires sociales.

E. QUELQUES ESPOIRS

Actuellement, toutes les directions régionales du ministère de l'Education ont des responsables du dossier de l'adaptation scolaire. Ces professionnels travaillent avec les commissions scolaires de leur région à coordonner les services offerts par le ministère des Affaires sociales et chaque commission scolaire pour établir des ressources régionalisées pour les élèves gravement handicapés.

Un Comité interministériel Education-Affaires sociales prépare des plans d'organisation de services pour les étudiants handicapés physiques, sensoriels, déficients mentaux et mésadaptés socio-affectifs graves.[1]

Cette concertation est d'autant plus importante et urgente que la politique de l'intégration scolaire, préconisée dès 1978, devait entrer en application en septembre 1981.

---

1) Cf. L'Intégration de la personne handicapée, "Etat de la situation des services éducatifs, p. 76.

2) VERS L'INTEGRATION: LES NIVEAUX 5-4-3-2-1.

La "cascade" du système d'intégration progressive prévoit d'autres niveaux de circulation.

Au niveau 5,

l'élève fréquente une classe spéciale dans une école régulière, tout en participant aux activités ordinaires de l'école. C'est un pas de plus vers l'intégration, mais l'élève handicapé y reçoit la formation nécessaire à son développement général, sans que les mesures spéciales dont il a besoin soient abandonnées.

Au niveau 4,

l'élève est dans une classe régulière du système régulier, mais il est encadré par un service-ressource. Ce service consiste en une équipe mobile de spécialistes, formée par un psychologue scolaire, un rééducateur en psycho-pédagogie et un rééducateur en psycho-motricité, par exemple, selon les besoins de l'élève. Cette équipe rencontre les enfants et les enseignants.

De plus, à ce niveau, l'élève a occasionnellement accès à un centre-ressource, placé sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé dans l'éducation des enfants en difficulté. Il peut s'y rendre pour des périodes spécifiques de rééducation ou de réadaptation, selon les besoins personnels qui ont été dépistés lors du plan d'intervention.

Au niveau 3,

l'enfant est en classe régulière, avec un enseignant régulier, mais élève et professeur reçoivent le support de l'équipe mobile de spécialistes.

Au niveau 2,

l'enfant est en classe régulière et son professeur reçoit l'appui du service-ressource s'il rencontre des problèmes pédagogiques particuliers à dispenser son enseignement.

Au niveau 1,

enfin, l'élève est intégré normalement dans la classe régulière.

> Ce sont les commissions scolaires qui doivent mettre en place les services éducatifs destinés aux enfants d'âge scolaire domiciliés sur leur territoire, ou les procurer par des ententes avec les autres commissions scolaires.
> Les directives générales de l'Ecole québécoise insistent sur le fait que l'accessibilité du système public d'enseignement doit être facilitée en régionalisant certains services spécialisés actuellement centralisés.

Nous allons voir quels sont les moyens dont disposent les commissions scolaires pour procéder à l'intégration des enfants handicapés, en examinant, lors du chapitre suivant, la situation actuelle.

CHAPITRE IV

LES MOYENS POUR UNE INTEGRATION SCOLAIRE OPTIMALE

Il revient donc aux Commissions scolaires la responsabilité de planifier et d'organiser les services éducatifs aux élèves handicapés et de voir à l'élimination des barrières architecturales et autres, dans les écoles.

Le ministère de l'Education prévoit donc certains supports pour leur permettre d'obéir à la Loi de l'instruction publique, à la Charte des droits et libertés de la personne,à la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et aux propres directives du ministère de l'Education... qui, toutes, leur assignent le devoir d'intégrer les élèves handicapés.

Quels sont ces supports, quels moyens permettent-ils d'organiser, quels sont les problèmes qui se posent et qui pourraient expliquer que l'intégration scolaire des élèves handicapés soit si lente à se faire ?

1) LES MOYENS FINANCIERS.

Puisque l'argent est le nerf de la guerre et aussi celui de l'instruction, le premier support du m nistère consiste en l'octroi d'enveloppes budgétaires globales et d'enveloppes particulières, dont l'administration est encadrée par certaines règles.

Cependant, le ministère ne peut intervenir dans l'établissement des priorités déterminées par chaque commission scolaire,ni dans leur organisation interne, ce qui donne une grande autonomie aux commissions scolaires pour l'application des mesures d'intégration préconisées par le ministère.

Pour l'encadrement et l'intégration optimale des élèves en difficulté, le ministère a injecté environ 100 millions au cours de l'année scolaire 1980-81, pour les 95 272 élèves en difficulté , ce qui représente environ $1 000 par élève.

En 1981-82, certains changements semblent lourds de conséquences. Il s'agit des sommes destinées à l'engagement de spécialistes en adaptation scolaire par chaque commission scolaire. En 1980-81, $ 4 570 000 étaient réservés à cette seule fin. En 1981-82, le mode de subvention a changé: on alloue $40 par élève pour l'encadrement des quatre secteurs suivants: adaptation scolaire, éducation physique, langues étrangères et éducation chrétienne.

Les sommes disponibles pour l'adaptation scolaire se sont trouvées assez réduites pour que les petites commissions scolaires aient congédié leur personnel en adaptation scolaire, car les commissions scolaires sont libres de déterminer leurs priorités et elles peuvent décider que celle-ci n'en était pas une. C'est pourtant une ressource nécessaire à la coordination des mesures spéciales pour les élèves en difficulté.

2) LES RESSOURCES HUMAINES

Les ressources humaines se composent, nous l'avons vu, de personnel enseignant et de personnel non-enseignant, parmi lequel il y a une très grande diversité de spécialisations , que ce soit dans le domaine de la santé, de la consultation ou de la réadaptation-rééducation.

Mais son nombre restreint ne permet pas de former les équipes multidisciplinaires mobiles, censées apporter leur aide aux

élèves en difficulté qui ont intégré les classes régulières, et à leurs enseignants réguliers.

Quant au personnel enseignant, c'est celui du secteur adaptation scolaire. Il y a environ 9 000 professeurs spécialisés, dont 8 266 seulement étaient en poste en 1980-81.

Leur convention collective fixe les ratio (nombre d'élèves pour chaque enseignant), selon le type de déficience et le niveau scolaire d'enseignement. Les modalités d'affectation dépendent aussi des conventions collectives: elles varient souvent d'une commission scolaire à une autre.

Etant donné la diminution du nombre d'élèves au cours de la dernière décennie, il y a eu élimination d'un bon nombre de professeurs et de mises en disponibilité.

L'ancienneté primant sur les spécialisations et le champs d'enseignement, on a pu voir des enseignants obligés d'accepter des affectations qui ne correspondaient pas à leur formation -ni même à leurs aptitudes, mais ce sont là des considérations trop subtiles pour l'administration et les syndicats !-. C'est ainsi qu'on a pu voir des professeurs d'anglais se mettre à enseigner le français ou les sciences morales, des professeurs de français enseigner l'écologie la géographie ou l'histoire et des professeurs du régulier, sans aucune formation pédagogique spéciale , être affectés auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Par ailleurs, l'intégration des enfants en difficulté d' adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières demande un certain support pédagogique au professeur régulier, nous l'avons vu. Il est prévu. Malheureusement, l'équipe mobile qui doit apporter ce support est tellement mobile qu'on la voit peu souvent !

Par ailleurs, le professeur régulier, quelles que soient les argumentations théoriques qu'on voudra invoquer, reste seul face à 30 ou 40 élèves parmi lesquels 7 ou 8 d'entre eux demandent une attention spéciale, parce qu'identifiés "en difficulté", ce qui ne doit pas lui faire négliger ceux qui ont aussi des difficultés passagères (ou permanentes) de compréhension ou de discipline.

Lorsque le ressac de la dénatalité réduisit le nombre d'élèves, beaucoup d'enseignants (forcément naïfs, puisqu'ils étaient en contact perpétuel avec la jeunesse !) crurent qu'ils allaient enfin avoir des classes plus réduites. Mais ce furent les salles de professeurs qui se vidèrent proportionnellement au nombre d'élèves qui avaient cessé de naître.

3) LES PROBLEMES PEDAGOGIQUES.

Le point de vue des professeurs du régulier.

Dans l'ensemble , ce sont eux qui formulent le plus d'objections à l'intégration des élèves en difficulté pour des raisons pédagogiques: elles concernent principalement ceux qui ont des mésadaptations socio-affectives, dont le comportement imprévisible et les réactions difficiles à contrôler risquent de compromettre l'ambiance de toute la classe, enfants et adolescents n'ayant que trop tendance à prendre le premier prétexte venu pour se distraire, rire, abandonner le travail ou...chahuter le professeur.

Ces propos sont bien éloignés du langage idéologique des textes administratifs ou des cours de pédagogie. Mais ils sont peut-être plus proches de la réalité quotidienne des écoles.

"Quand on voit le programme sur papier, c'est beau, on pense que ça peut avoir de l'allure... Mais les documents du ministère passent par les priorités des commissions scolaires, puis des régions administratives, et enfin, des écoles: on se débrouille, on négocie des arrangements avec le personnel qu' on a ... Et quand on a fini par trouver un accord, on se trouve en face d'une situation boîteuse, bien loin de ce qui était sur le papier !" commente une enseignante qui a vingt ans de métier et qui a vu l'intégration progressive des jeunes ayant une déficience légère, au secondaire I.

Dans sa classe actuelle, six élèves sur trente ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage: une petite fille de douze ans, malentendante (et portant une prothèse auditive), une autre, mésadaptée socio-affective, et quatre enfants ayant une déficience mentale légère. "Mais les semeurs de troubles, ce ne sont pas eux, ce sont deux petits gars farceurs, qui ne leur laissent pas passer une maladresse et qui me mettent la classe à l'envers. Ces deux démons avaient accumulé déjà tant d'observations pour indiscipline qu'il s'en est fallu d'un cheveu pour qu'on les envoie dans une école spéciale...comme mésadaptés. C'est du moins la menace qu'on leur a faite et du jour au lendemain, mes deux soi-disant mésadaptés se sont adaptés comme par enchantement. Ils continuent en sourdine à singer mes cas-problème..."

Il ressort de ce témoignage plusieurs constatations:
- plus il y a des "cas-problème" dans une classe, plus les élèves se distraient, le professeur s'énerve et l'enseignement s'en ressent.
-le nombre d'élèves par classe reste trop élevé
-ce ne sont pas toujours des évaluations intelligentes ou de bonne foi qui envoient des élèves dans des écoles ou des classes spéciales

-ce ne sont pas forcément les enfants handicapés ou "en difficulté" qui prosent le plus de problèmes pour ce qu'ils sont, mais pour ce qu'ils provoquent. (Il y a aussi une éducation des autres enfants à faire).

En parlant de la politique d'intégration, un autre professeur de secondaire IV commente:
"Nous ne sommes pas contre le principe en soi, mais en autant qu'on puisse réellement compter sur les équipes-ressource et sur place. J'ai eu plusieurs élèves avec une paralysie cérébrale légère, pour lesquels j'ai essayé en vain d'obtenir des cours d'orthophonie ou d'élocution, mais leur cas n'était pas assez grave pour qu'ils aient priorité, avec la pénurie de spécialistes... Et maintenant, avec les restrictions budgétaires, avec quoi on va les engager, les gens des équipes-ressource ?"

Bref, il appartient aux Commissions scolaires de déterminer quels sont les services éducatifs adéquats aux élèves en difficulté. Lorsqu'il y en a une qui refuse de prendre un enfant handicapé en le déclarant "non-intégrable", cède-t-elle à la pression des professeurs ou refuse-t-elle de donner aux professeurs les conditions requises pour que cette scolarisation ait lieu ? Ou les professeurs refusent-ils parce que, justement, ils sont échaudés par les expériences précédentes ?

Autant de questions qui expliquent, peut-être, les conclusions du rapport"Etat de la situation des services éducatifs aux élèves handicapés" [1]:

-la diminution de la clientèle scolaire a provoqué le phénomène de la mise en disponibilité et de la mobilité des enseignants d'un champ d'enseignement à un autre.

---

1) L'intégration de la personne handicapée, déjà cité.

-bon nombre d'enseignants se retrouvent, par la force des choses, obligés de travailler dans le champ I "Adaptation scolaire" sans nécessairement avoir la préparation ou même le désir de travailler avec les élèves en difficulté.
-la rigidité d'application des conventions collectives provoque des phénomènes de sous-utilisation d'un personnel qualifié, même si la commission scolaire a identifié des priorités et des besoins et aussi la non-possibilité d'utiliser un personnel diversifié."

4) DES ECOLES ACCESSIBLES ET ADAPTEES

Bon nombre d'élèves handicapés ont besoin d'installations spéciales et les barrières architecturales constituent des obstacles souvent insurmontables à leur acceptation dans les écoles régulières.

Ceux et celles dont la chaise roulante est le seul moyen de locomotion possible, pour commencer, ont besoin de rampes et d'ascenseurs, de toilettes assez larges pour pouvoir effectuer leur transfert, de tables assez hautes pour pouvoir glisser leur fauteuil en dessous, au lieu de rester à distance, et certains, n'ayant pas ou ayant partiellement l'usage de leurs bras, ont aussi besoin d'un appareillage adapté qui leur permette de manipuler leur matériel scolaire.

Les élèves aveugles, à moins d'être accompagnés partout, ce qui limite sérieusement leur autonomie, ont besoin de pouvoir identifier les lieux, de s'orienter dans les couloirs, d'appuyer sur les bons boutons dans les ascenseurs, de ne pas recevoir une porte à deux battants automatique sur le nez lorsqu'ils s'avancent tranquillement. Des mains courantes, des indications en relief placées à la bonne hauteur, en braille, par exemple,

facilitent déjà leurs déplacements et orientations.

Par ailleurs, le matériel électronique, mécanique ou optique dont ils ont besoin individuellement doit leur être fourni par le programme A.M.E.O., puisqu'ils ont moins de 35 ans: magnétophones, matériel de transcription manuel en braille, etc. Il suffit donc que l'enseignant prenne la peine de lire à voix haute ce qu'il écrit sur le tableau et qu'on dispose de matériel pédagogique adéquat pour lui , pour que, du point de vue matériel l'élève aveugle puisse s'intégrer, une fois son apprentissage de la lecture et de l'écriture réalisé dans des écoles ou dans des classes spéciales.

En ce qui concerne les élèves ayant des problèmes de surdité, les installations matérielles doivent tenir compte de ceux qui ont une surdité profonde qu'aucun appareillage ne peut compenser, comme de ceux qui utilisent une prothèse auditive qui leur permet d'entendre un peu. Pour ces derniers, les problèmes de résonance accoustique sont importants, surtout dans une classe où les bruits divers sont nombreux et produisent un effet de fatigue qui entravent la concentration. Des salles insonorisés, des revêtements de sol qui amortissent les bruits sont utiles. Et pour favoriser la lecture labiale, il faut un bon éclairage, et veiller à ce que l'élève sourd soit bien placé et que le professeur ne lui tourne pas le dos... ce ne sont pas là des dispositions coûteuses !

Mais lorsqu'on parle d'accessibilité architecturale, on pense surtout en termes de circulation en fauteuil roulant.

D'après "L'Etat de la situation des services éducatifs aux élèves handicapés", un inventaire des barrières architecturales existantes a été réalisé en 1980, pour les écoles primaires et

secondaires, ainsi que pour les édifices administratifs, en fonction de cinq catégories de barrières, à savoir:
-aménagements extérieurs
-entrées
-circulation intérieure
-services sanitaires
-identifications et signalisations.

"Il en ressort que sur 3 500 bâtiments, 10% d'entre eux seulement, en 1980, pouvaient être considérés comme totalement accessibles aux enfants handicapés." conclut le rapport. Parions qu'il s'agit des 410 écoles spéciales !

Un plan d'équipement de trois ans (1980-83) du ministère de l'Education avait obtenu des crédits de 5 millions de dollars pour amorcer l'élimination de ces barrières et un million a été consacré à cet effet en 1980-81, les 2 millions restants le seront au cours des deux années suivantes. L'objectif visé est de rendre accessible au moins une école par région. C'est mieux que rien. Mais dans la pratique, si, par exemple, une seule école est accessible dans la région cinq de la C.E.C.M., tous les enfants handicapés iront là, ce qui tend à perpétuer la formule des écoles spéciales, et cela, en plus, aux dépens de transports plus longs si l'étendue de la région administrative est très grande.

Ce qui nous introduit à la dernière condition pour une intégration optimale des enfants handicapés.

5) LES TRANSPORTS.

Pour les enfants handicapés, le problème du transport scolaire ne peut être détaché de l'ensemble de la question du transport adapté...à cette différence près que si certains adultes

ayant des déficiences motrices peuvent conduire une voiture personnelle grâce à certaines modifications des commandes,les enfants, eux, ne peuvent pas le faire.

Les écoliers handicapés peuvent avoir le transport adapté (s'il y en a là où ils habitent) et le transport scolaire (si les véhicules sont adaptés), et ceci est seulement vrai pour les métropoles. Leur problème varie donc en fonction de leur degré de mobilité et d'autonomie et de l'utilisation d'un fauteuil roulant, qui demande des minibus ou des autobus avec une plate-forme élévatrice ou une rampe.

Du fait de la règlementation actuelle, il se pose un problème de véhicule adapté pour les écoles qui reçoivent peu d' élèves en chaise roulante, et si ce problème n'est pas résolu, ce sera une raison de plus pour que les écoles régulières ne puissent pas recevoir ces élèves, ce qui rejoint les constatations précédentes sur l'accessibilité des bâtiments.

Le grand argument des commissions scolaires, actuellement, c'est de dire qu'en étant obligées de fournir un transport spécial, elles pénalisent les autres élèves, ou elles sont obligées de faire des dépenses inadmissibles.

C'est pourtant le ministère des Transports, qui subventionne les commissions scolaires pour cette organisation, généralement assurée par des entrepreneurs privés. Mais les besoins spéciaux (véhicule adapté et accompagnateur nécessaire) ne sont pas prévus comme dépense supplémentaire.

Le rapport "Etat de la situation sur le transport adapté"[1] estime que la somme de $4 millions annuellement est nécessaire pour couvrir ces dépanses . Mais il est difficile de savoir au

---

1) L'Intégration de la personne handicapée, document cité.

juste combien de ressources sont utilisées pour le transport des élèves ayant des besoins spéciaux, étant donné leur diversité.

Pour les services de réadaptation/adaptation et de rééducation, les responsabilités sont partagées entre le ministère des Affaires sociales et de l'Education. Pour ceux du transport, le partage se fait entre le ministère de l'Education et celui du Transport.

Un comité interministériel s'est penché sur la question du transport des écoliers handicapés, en juin 1981, et il a émis les recommandations suivantes:

-qu'une entente officielle définisse les responsabilités de chaque ministère, à savoir:

a) que tout ce qui concerne le véhicule, le chauffeur, l'équipement adapté, l'équipement de sécurité, relève du ministère du Transport.

b) que l'accompagnateur soit de la responsabilité du ministère de l'Education.

c) que les deux ministères s'engagent à reconnaître que le transport spécialisé fait partie de leurs enveloppes globales, et à outiller les commissions scolaires pour leur permettre de gérer ce service.

d) d'autres recommandations concernent la définition de la clientèle ayant besoin de mesures spécialisées de transport scolaire, les normes de construction et d'utilisation des véhicules et les équipements adaptés.

Il ne reste plus qu'à souhaiter que ces recommandations seront prises en considération et seront accompagnées d'enveloppes budgétaires qui permettront de les appliquer et de les maintenir.

Pour le moment, les cas sont traités "à la pièce" par les

régisseurs des commissions scolaires. Mais quand on est obligé de "se débrouiller", c'est que rien n'est assuré, rien n'est dû. Or, réduire la durée du voyage entre la maison et l'école, assurer la présence de quelqu'un pour aider et surveiller les enfants et permettre au chauffeur de conduire, assurer une communication entre l'autobus et la centrale, ce sont des conditions importantes pour permettre aux élèves de voyager sécuritairement, d'être dispos pour arriver en classe et pour éviter des imprudences ou des accidents pendant le trajet.

6) LE POUVOIR DES COMMISSIONS SCOLAIRES.

Depuis décembre 1979, les Commissions scolaires sont obligées, en vertu de la Loi 71, d'admettre toute personne handicapée de son territoire, âgée de 5 à 21 ans (avec une possibilité pour les enfants de 4 ans, comme on l'a vu pour les maternelles précoces), et de prendre les mesures nécessaires pour qu'elle reçoive les services éducatifs appropriés.

Mais l'application des articles et des règlements varient souvent, ainsi que leur interprétation.

Indépendamment des mesures préconisées, le ministère de l'Education a mis des ressources budgétaires à la disposition des commissions scolaires. Mais son intervention s'arrête là: il ne peut les contraindre à admettre dans ses écoles des enfants handicapés si les commissions scolaires les jugent "non-intégrables".

Dans certains cas, les querelles se sont réglées par voie de procès, opposant les commissions scolaires aux parents des enfants refusés, l'Office des personnes handicapées , le ministère de l'Education et la Commission des droits de la personne.

C'est ainsi qu'on a pu voir la commission scolaire de Drummondville, qui refusait l'intégration d'un enfant ayant une déficience mentale et des troubles de comportement avoir gain de cause devant les tribunaux, tandis que la commission scolaire de Ste-Foy se voyait contrainte, par jugement, d'admettre un enfant autistique de 5 ans à une classe de maternelle.

La contradiction entre ces deux décisions tient au fait que la commission scolaire peut déterminer la nature des services aux élèves handicapés en fonction de l'évaluation des difficultés et des besoins de l'enfant et des ressources dont elle dispose pour y répondre, en fonction de ses autres priorités.

Comme le ministère de l'Education ne peut intervenir dans l'organisation interne des commissions scolaires, ni dans les priorités qu'elles se donnent, qu'il ne peut que recommander, inciter et subventionner, les commissions scolaires gardent une bonne marge de manoeuvre pour refuser des enfants handicapés.

Il faut reconnaître cependant que le recours aux tribunaux est rare. Le droit des enfants handicapés étant mieux connu des parents, beaucoup de plaintes concernant des refus d'admission ont été référées à l'Office des personnes handicapées, ces deux dernières années: la majorité d'entre elles ont été réglées par une intervention simple des agents de relations humaines de l'Office des personnes handicapées auprès des directeurs d'école.

Dans certains cas où les ressources étaient difficiles à trouver, le plan de service individualisé dont bénéficiait l'enfant handicapé a permis de les trouver.

Avec une meilleure connaissance des droits de l'enfant handicapé à l'éducation dans un milieu aussi naturel que possible, des politiques d'intégration recommandées par le ministère de l'Education, les diverses lois qui sanctionnent le droit à l'instruction publique, et l'engagement que la Fédération des commissions scolaires a pris au sommet socio-économique de décembre 1981, de se donner les moyens nécessaires pour intégrer tous les enfants handicapés en classe régulière ou à en justifier le retrait si un motif sérieux en empêche son maintien, les parents sont mieux en mesure de réclamer les services éducatifs qu'ils jugent appropriés à leurs enfants.

Toute personne qui se croit lésée dans on droit à recevoir un service éducatif approprié peut en référer à l'Office des personnes handicapées du Québec.

CONCLUSION

La formation de base est importante : non seulement parce qu'elle fournit les assises à toute formation scolaire ou professionnelle ultérieure, mais parce que la fréquentation scolaire est le premier pas vers l'intégration sociale des enfants et des jeunes.

Nous lui avons accordé beaucoup de place pour cette raison, mais aussi parce que les mêmes éléments (adaptations physiques, besoins spéciaux, transports adaptés, ressources humaines) sont nécessaires à d'autres niveaux d'enseignement ou de formation professionnelle: nous n'y reviendrons pas de façon systématique.

DEUXIEME PARTIE: LA FORMATION PROFESSIONNELLE

INTRODUCTION

La formation professionnelle est définie par le ministère de l'Education comme faisant partie de " la démarche éducative qui permet à l'individu de se développer et d'acquérir certains éléments nécessaires à la vie en société. Elle vise principalement le développement des connaissances, des habiletés et des facultés créatrices utiles à l'exercice d'une profession ou d'un métier."

A ce titre, une fois la formation de base achevée, en fonction de l'orientation choisie par l'élève, il peut penser à sa formation professionnelle, soit en optant pour le "professionnel court" de niveau secondaire, soit en poursuivant un diplôme d'études collégiales générales (qui demanderont la plupart du temps la poursuite d'études universitaires pour que le diplôme ait "une valeur marchande") ou un diplôme d'études collégiales professionnelles. L'éducation aux adultes,enfin, permet des rattrapages ou des recyclages à ceux et celles qui n'ont pu le faire auparavant.

Chacune de ces orientations fera l'objet d'un chapitre.

---

1) Ministère de l'Education: La formation professionnelle, document de consultation, février 1980, p. 12.

CHAPITRE I

LE PROFESSIONNEL DE NIVEAU SECONDAIRE ET COLLEGIAL

1) LE PROFESSIONNEL COURT.

Il faut tout d'abord constater que trop d'élèves ayant eu des difficultés d'adaptation et d'apprentissage tout au long de leur primaire sont insensiblement acheminés, dès le secondaire I vers le "professionnel court".

En 1980-81, 23 000 élèves en difficulté fréquentaient l'enseignement professionnel secondaire; 25 % seulement de ceux qui entrent au secondaire I arriveront au secondaire V et obtiendront un diplôme... Comment ça se fait ?

La tendance générale dont il faut convenir est que le professionnel est perçu comme "une voie de garage" (ou plutôt un cul-de-sac). Ceci est moins avoué dans les documents officiels que dans l'esprit du personnel pédagogique, directeurs d'école, professeurs, conseillers en orientation, pour l'ensemble des élèves qui ont de faibles résultats scolaires.

Il n'est donc pas étonnant que les élèves dits en "difficulté" s'y retrouvent en plus grand nombre. Le préjugé tacitement présent est le suivant: "puisque les matières académiques ne l'intéressent pas (ou ne sont pas accessibles à son niveau intellectuel) il (ou elle) apprendra un métier manuel."

Le problème pour des élèves ayant des handicaps moteurs ou sensoriels est légèrement différent, puisqu'ils ont besoin d'adaptations spécifiques pour effectuer le travail manuel des ateliers.

Mais quoi qu'il en soit, il est un peu trop tôt, à la fin du primaire, pour mettre des élèves dans des rails à sens unique.

2) LA PREPARATION RECUE AU "PROFESSIONNEL COURT".

Une fois entrés dans le secondaire pratique, les élèves dans leur ensemble reçoivent une formation des plus faibles au niveau académique, le contenu des cours se réduisant au plus strict élémentaire. Une réorientation en cours de secondaire s'avère donc particulièrement difficile, étant donné que pour revenir au secondaire régulier, il faudrait que l'élève qui l'a abandonné depuis un an ou plus reprenne les cours académiques , donc, entreprenne (déjà !) un recyclage.

On a pourtant vu des élèves peu intéressés au cours du primaire prendre goût à certaines matières du secondaire, comme on a vu des élèves médiocres au secondaire mieux réussir au niveau collégial.

Mais ce n'est pas en réduisant au plus "fonctionnel" le programme académique qu'on le rend forcément plus attrayant, si on prétend le rendre plus facile.

C'est en diversifiant les méthodes, en offrant des cours d'appoint ou de récupération, en motivant l'élève; mais dès que celui-ci est entré dans le secondaire "pratique" on semble avoir perdu tout espoir de lui inculquer des connaissances générales.

Et quand nous parlons ici de connaissances générales, il ne faut pas croire qu'il s'agisse de culture de haute volée, mais parfois plus simplement de lecture, écriture ou calcul.

Bref, pour tous ceux qui abandonnent avant de terminer leur secondaire professionnel, le résultat est qu'ils n'ont acquis ni la formation "pratique" escomptée, ni la formation "académique" suffisante.

3) LES CONSEQUENCES SUR LE MARCHE DU TRAVAIL

Dans un rapport d'étape publié en 1978 par l'Office de planification et de développement du Québec, Les jeunes Québécois et le marché du travail, on constatait: " A l'instar des jeunes eux-mêmes, de plus en plus nombreux sont ceux qui croient que "les faiblesses du système d'enseignement, notamment au niveau secondaire" sont responsables d'une partie des difficultés que ceux-ci rencontrent à leur entrée sur le marché du travail et que "l'acquisition d'une formation professionnelle ne constitue pas en soi une protection infaillible contre le chômage."[1]

Pourtant, parmi les élèves du secondaire, les diplômés du professionnel ont environ 10% plus de chances de trouver un travail que ceux du secteur général, d'après cette même étude, et. en ce qui concerne les finissants du niveau collégial, un reportage de Benoît Aubin paru dans L'Actualité[2] rapporte que: "au Québec, 86% des étudiants des cours professionnels, en 1978, n'avaient mis que 9 semaines à se dénicher un emploi. Les trois quarts travailleient à temps-plein, 70% dans un domaine relié à leur spécialité."

---

1) Les jeunes Québécois et le marché du travail, p. 69.

2) L'Actualité, juillet 1980. "Carrières: le défi des années 80."

On ne peut séparer le problème des élèves et des étudiants handicapés de la problématique générale de la formation professionnelle au secondaire et au collégial.

D'une part cette formation professionnelle ne "colle" pas aux réalités du métier ou de la profession auxquels se destinent les étudiants, pas plus que les appareils dont on se sert aux ateliers, qui ne sont plus utilisés en industrie depuis longtemps, le plus souvent.

D'autre part, on oriente les étudiants sans aucun souci de la demande du marché du travail. De plus, la formation reçue ne permet aucune polyvalence qui leur permettrait de se resituer par rapport à l'offre et à la demande du marché du travail.

"Le système d'éducation réagit avec un minimum de 5 ans de retard aux besoins du marché" constate Benoît Aubin dans l'article cité.

4) LA SITUATION PARTICULIERE DES ELEVES HANDICAPES

A cette situation générale, on doit superposer la situation des élèves et étudiants handicapés dans leurs cours professionnels. En y entrant, disons-le cyniquement, ils pénètrent dans le goulot d'étranglement de l'entonnoir.

Dès le secondaire I, ils vont aux ateliers: très peu de postes de travail sont réellement adaptés à ceux qui ont des handicaps moteurs ou sensoriels, ce qui ne contribue pas à leur faciliter la tâche.

Lorsque les cours de formation profesionnelle sont donnés dans des écoles spécialisées, la matériel adapté et l'effort en ergonomie sont beaucoup plus développés.

Quant aux écoles régulières, si elles disposent d'enveloppes budgétaires pour fournir ce matériel, le mouvement est encore trop nouveau, en ce qui concerne les personnes ayant un handicap moteur ou sensoriel, pour qu'on puisse déjà remarquer la présence d'un équipement adéquat.

Les commissions scolaires ont récemment développé des programmes de formation profesionnelle adaptés aux élèves en difficulté, mais ils ne s'ajustent pas d'assez près aux besoins des élèves handicapés.

5) UN NOUVEL ENONCE DE POLITIQUE

Pour rémédier à cette situation, une étude a été entreprise et un projet de politique sur l'enseignement professionnel vient d'être élaboré: Enoncé de politique et plan d'action: la formation professionnelle des jeunes au Québec.

Nous en exposons ici les principales données, en précisant que tous les programmes réguliers existants seront ouverts aux personnes handicapées.

Les deux objectifs majeurs de cette politique sont:

1) assurer à tous une formation professionnelle permettant d'être plus concurrentiel sur le marché du travail, plus mobile et de se recycler plus facilement.
2) d'accroître la possibilité, pour ceux qui le désirent et ont les capacités, de poursuivre leur formation et de perfectionner leur compétence profesionnelle.

Un double champ permettra d'atteindre ces objectifs. Le premier c'est celui de la formation professionnelle préparatoire à l'emploi. Il se caractérise par la préparation à la vie active, la formation professionnelle de base, la préparation générale à l'exercice de plusieurs fonctions de travail connexe et la préparation spécifique à un métier conduisant au marché du travail.

Le deuxième champ, c'est celui de la formation profesionnelle en cours d'emploi, qui s'adresse uniquement au travailleur. Il vise à compléter la formation initiale par des activités de perfectionnement, de mise à jour et de recyclage.

Il est donc prévu de rendre les cours de formation professionnelle plus accessibles, d'améliorer leur qualité et de décloisonner les divers secteurs concernés par la formation professionnelle par un meilleur partage de responsabilités entre les différents intervenants.

Par "plus accessibles", il faut entendre "plus motivants", afin d'éviter l'abandon prématuré des cours avant d'avoir obtenu une certification ministérielle de la formation acquise. C'est-à-dire que les choix des matières seront plus flexibles, afin de permettre aux étudiants "d'acquérir des connaissances dans les domaines qui les intéressent et qui correspondent le mieux à leurs besoins".[1]

Certes, ce n'est pas une découverte pédagogique révolutionnaire depuis le "Connais-toi toi-même" qui date de Socrate, cinq siècles avant notre ère, mais voilà qu'on redécouvre que l'étudiant, "lorsqu'il est placé dans une ambiance favorable, lorsqu'il est assisté avec à-propos dans son activité par des agents

---

1) Enoncé de politique et plan d'action: la formation professionnelle, p. 32.

coopérateurs réellement centrés sur lui, réussit à apprendre."[1]
...et il faut sans doute se féliciter du fait qu'on le redécouvre périodiquement.

Mais il faut également se méfier de ces programmes trop centrés sur les intérêts des élèves et des étudiants, la bonne pédagogie étant celle qui ouvre de nouveaux horizons et stimule l'intérêt de la découverte; il faut aussi se souvenir que la trop vaste liberté de choix pour certaines options est souvent une option de facilité pour les enseignants comme pour les étudiants et qu'elle est dangereuse en ce sens que les intérêts des uns ne correspondent peut-être pas toujours à la demande qui existe sur le marché du travail.

Ces restrictions faites, il est vrai que ces mesures incitatives peuvent retarder ou combattre l'abandon scolaire prématuré et permettre, par la même occasion, d'acquérir un niveau plus élevé de formation préparatoire à l'emploi, selon les capacités physiques, sensorielles et/ou mentales des personnes handicapées.

Autre mesure prévue: la plus grande diversité apportée dans les modalités d'acquisition des connaissances. Cours intensifs, alternance entre des activités d'éducation et de travail, cours d'appoint pour les matières pré-requises, révision des conditions d'admission à un programme professionnel, conclusions d'ententes avec le milieu du travail par des stages ou des périodes d'apprentissage pratique, etc.: autant de modalités variées qui peuvent rompre le monotonie d'un programme scolaire.

---

1)Ministère de l'Education, Conseil supérieur de l'Education, L'Activité éducative, Octobre 1976, p.37.

6) S'INFORMER A TEMPS ET SE FORMER TOUT LE TEMPS

Mais éliminer des cours obligatoires pour permettre aux étudiants de ne choisir que les options qui les intéressent, et, en même temps, assurer une certaine mobilité professionnelle, qui facilite le changement d'orientation en cours d'études ou de carrière, ce n'est pas toujours facile: on ne peut aborder un champ professionnel totalement différent sans un minimum de connaissances , à moins de recommencer à zéro tout le temps.

Il s'agit donc d'informer les parents et les étudiants sur les conséquences que le rejet de certaines matières peuvent avoir sur leur formation, sur les cours pré-requis à certaines orientations professionnelles, et sur la possibilité de suivre des cours d'appoint s'ils désirent changer d'orientation ou revenir à la formation générale du secondaire ou du Cegep.

"Le ministère considère que l'épanouissement de la personnalité, dans un contexte de changements rapides dans les domaines scientifiques, techniques, économiques et sociaux, exige que l'éducation soit considérée comme un processus permanent. Un tel processus implique une complémentarité de la formation professionnelle des adultes."[1]

Pour qu'une telle complémentarité puisse s'établir, il faudra qu'il y ait continuité entre les niveaux professionnels, entre la formation acquise en milieu de travail et celle qui est acquise dans les milieux scolaires, et rendre plus souples les modalités d'acquisition de cette dernière, en supprimant, par exemple, les limites d'âge, et en délivrant des attestations

---

1) Ministère de l'Education, La formation professionnelle au Québec, p. 70.

de capacité en regard des connaissances acquises dès que l'objectif est atteint, quel que soit le moyen par lequel on l'a atteint.

7) POUR UNE FORMATION PRATIQUE

Enfin, pour améliorer la qualité de la formation professionnelle et valoriser le travail manuel, on établira des liens étroits entre les programmes de formation professionnelle et les réalités du monde du travail.

Le ministère de l'Education se propose de développer la recherche sur la pédagogie de la formation professionnelle et encourager les innovations pédagogiques. Pour améliorer la compétence des enseignants, les universités seront invitées à inclure dans leur programme d'enseignement professionnel des stages de formation en milieu de travail ou des projets pratiques de fins d'études.

Cela permettra sans doute de mieux remédier à cette situation que nous avions souligné plus haut, de décalage existant entre les postes disponibles sur le marché du travail et l'offre de la main d'oeuvre.

Une prospective réaliste et à jour des besoins de main-d'oeuvre devra également être faite. Un rapprochement entre le ministère du Travail, celui de l'Education, du patronat et des associations professionnelles permettront sans doute un meilleur partage des responsabilités.

8) UNE PRIORITE: L'ERGONOMIE

Mais en regard des personnes handicapées, une urgence demeure: c'est le développement de l'ergonomie, c'est-à-dire de l'ensemble des recherches qui permettent de mieux adapter les postes de travail aux gestes du travailleur, et de suppléer, par un appareillage adéquat, à la limitation motrice ou sensorielle.

Cet appareillage est parfois très simple, mais il suffit pour accroître l'efficacité des mouvements et l'autonomie du travailleur handicapé.

D'un point de vue strictement pédagogique, un équipement adapté permettrait aux élèves handicapés d'obtenir de meilleurs résultats plus rapidement, ce qui les encouragerait dans la réussite et la poursuite de leur formation professionnelle.

CHAPITRE II

L'ACCES AUX ETUDES COLLEGIALES ET UNIVERSITAIRES

1) DES ETUDIANTS ENCORE ANONYMES

Il n'y a pas moyen de savoir combien d'étudiants handicapés se trouvent actuellement au niveau post-secondaire, pour la très bonne raison que les étudiants ne sont pas tenus de déclarer leur handicap lors de leur demande d'admission.

Cette mesure prévient à la base toute discrimination lors de l'examen des dossiers et des inscriptions. Les seuls chiffres dont on dispose, ce sont ceux des prêts et bourses aux étudiants handicapés: 173 ont été attribués au niveau collégial, 174 au niveau universitaire et 72 à l'éducation aux adultes. C'est peu et cela ne nous dit pas le nombre d'étudiants handicapés qui n'a pas fait de demandes de bourses, ou qui a des bourses d'excellence, où le handicap n'est pas déclaré, le nombre de bourses qui ont été refusées, bref, nous ne connaissons pas le nombre total d'étudiants handicapés au niveau post-secondaire.

2) LES ETUDES COLLEGIALES

Depuis la création des Cegep jusqu'en 1977, peu d'étudiants handicapés ont eu accès à l'enseignement collégial; toujours d'après les indications des bourses, dans l'année 1977-78, il y avait seulement 50 jeunes handicapés sur le plan sensoriel (34 ayant une déficience visuelle et 16 une déficience auditive) qui fréquentaient les Cegeps.

Ce sont ces étudiants-là qui ont les plus grands obstacles à surmonter, ou pour leur accès à l'information imprimée et audio-visuelle, ou pour la communication en général.

Aussi, lorsque la préoccupation des Cegep s'est récemment manifestée, il ne faut pas s'étonner que les premières tables de travail formées en janvier et mai 1978, au Collège Dawson, aient porté sur les besoins spécifiques des étudiants ayant des handicaps sensoriels et sur l'établissement d'un projet de programme de sensibilisation aux conditions d'accessibilité des étudiants handicapés.

Depuis septembre 1980, la plupart des collèges se sont désignés des responsables locaux pour faciliter la contribution des divers services éducatifs aux étudiants handicapés.

En novembre 1980, la Semaine nationale de l'accueil aux étudiants handicapés laissait prévoir la nécessité d'efforts concertés.

Le département de l'enseignement collégial du ministère de l'éducation s'apprête actuellement à définir des jalons d'une politique relative à l'accessibilité, à l'accueil et au support à offrir aux étudiants handicapés sur le plan sensoriel, basé sur trois points:

a) budgets et procédures, en ce qui concerne les supports didactiques

b) financement d'éducateurs interprètes pour les étudiants sourds

c) équipements pédagogiques pour les étudiants aveugles ou semi-voyants.

Quant à l'accessibilité architecturale nécessaire aux étu-

diants qui circulent en chaise roulante (et aux étudiants aveugles, dont on a tendance à oublier les besoins en cette matière) on ne peut évaluer où elle en est, au niveau collégial. Mais on sait, par contre, que des sommes de $ 555 600 ont été investies au cours des trois années scolaires 1979-82, dans le cadre des budgets alloués pour la transformation des édifices.

3) LES ETUDES UNIVERSITAIRES

Les universités du Québec, quant à elles, ont des édifices accessibles à 60% ou à 100%, selon les cas, ce qui donne une moyenne de 70 %.

Mais nous savons qu'il ne suffit pas de construire des plans inclinés: en ce qui concerne le mobilier, l'appareillage et l'outillage nécessaire aux étudiants, la politique des universités est de fournir sur demande et dans la mesure du possible les ressources matérielles, le régime d'aide financière aux étudiants handicapés du ministère de l'Education devant leur permettre de compenser les frais supplémentaires entraînés par leur handicap dans la poursuite de leurs études.

Il n'en reste pas moins que les étudiants qui ont des handicaps physiques (moteurs et sensoriels) ont encore beaucoup d' obstacles à surmonter pour continuer leurs études.

4) DES RESSOURCES D'APPOINT.

L'Office des personnes handicapées, par l'intermédiaire du plan de services individualisé, peut établir avec ceux qui en font la demande, un programme d'aide matérielle et financière, qui permet de surmonter quelques besoins spéciaux, là où les ressources adéquates font défaut, en ce qui concerne l'aménagement des logements, le transport, les services à domicile, du matériel spécialisé, etc.

Mais il reste de la responsabilité des collèges et des universités de fournir aux étudiants ayant des besoins spéciaux les équipements et conditions pédagogiques qui leur permettront d'avoir une réélle égalité des chances.

5) LES RECOMMANDATIONS DES ETUDIANTS

Au cours d'un colloque organisé par le Comité ad hoc des étudiants handicapés de l'Université de Montréal, en collaboration avec l'Office des personnes handicapées, les étudiants du niveau collégial et universitaire ont émis un certain nombre de recommandations, que nous reprenons ici.[1]

a) Lors de l'inscription, spécifier le handicap de l'étudiant pour que les services nécessaires puissent être prévus à l'avance,

b) Tenir compte du handicap pour l'admission, sauf si le handicap devient un empêchement majeur à l'exercice des fonctions futures,

c) Prévoir des modalités de fonctionnement adaptés aux différents handicaps dans le processus d'admission (entrevue ou textes écrits, adaptation de textes)

d) Apporter des améliorations dans l'abolition des barrières architecturales pour les étudiants ayant des handicaps visuels ou auditifs

e) Penser à fournir un support pédagogique (mode d'évaluation, notes de cours, interpètes pour les étudiants handicapés auditifs

f) Trouver du matériel spécialisé adapté (par exemple, pour l'accessibilité des bibliothèques)

---

1) Ils sont publiés dans L'Etat de la sitation des services éducatifs. déjà cité.

Ces recommandations, qui ne sont ici que résumées, doivent être prises en considération, parce qu'elles sont issues de la pratique quotidienne de la vie étudiante et des difficultés rencontrées par les étudiants handicapés.

Elles tiennent compte d'une situation qui reste marginale surtout, disons-le, pour les étudiants ayant une surdité profonde, qui auraient besoin d'être assistés par des interprètes ou de "transcripteurs" qui les aideraient à prendre des notes.

Ici comme ailleurs, on improvise et on "se débrouille", mais il serait nécessaire que des mesures soient planifiées à l'avance comme par exemple les listes de lecture car cela demande toujours un certain délai pour transcrire les livres et manuels en braille ou pour les enregistrer sur cassettes, pour les étudiants aveugles.

Et cependant, malgré les innombrables difficultés, des étudiants handicapés réussissent leurs études collégiales ou universitaires, ce qui démontre leur potentiel et constitue par la même occasion une source d'encouragement pour les générations futures.

CHAPITRE III

L'EDUCATION AUX ADULTES

> Les personnes handicapées sont parmi les plus défavorisées pour la formation générale et professionnelle. On estime qu'il y a 185 000 adultes handicapés de 18 à 65 ans. En 1979, 113 000 personnes handicapées recevaient des prestations d'aide sociale et 30 000 , des pensions de la Commissions de la santé et de la sécurité du travail. En 1980, 22 000 personnes retiraient des rentes d'invalidité de la Régie des rentes.

Ces chiffres démontrent clairement l'étendue de la dépendance des personnes handicapées. Des services de formation des adultes répondant à leurs besoins contribueraient grandement à réduire ce degré alarmant de marginalité. Cependant, ces services n'existent pas ou sont peu développés.

Les personnes handicapées ont deux sortes de besoins en formation des adultes: d'une part un rattrapage pour combler les lacunes de leur éducation antérieure, d'autre part, l'accès au même titre que les autres adultes aux programmes de formation complémentaire.

La Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes (Commission Jean) est parvenue à la conclusion qu'il fallait réduire les inégalités d'accès à la formation des adultes.

VERS UN SYSTEME COHERENT D'EDUCATION DES ADULTES

La Commission Jean résume en trois énoncés les principales raisons qui appellent une réforme[1]:

> 1) "Les structures ministérielles existantes empêchent l'instauration d'une politique globale et cohérente d'éducation des adultes qui se situe dans une perspective d'éducation permanente.
>
> 2) "Les structures existantes ne permettent pas de valoriser et de légitimer l'éducation des adultes et de lui donner le statut dont elle doit jouir."
>
> 3) "Les structures existantes ne facilitent pas une participation déterminante des usagers des services d'éducation des adultes à la définition des besoins, à la fixation des objectifs, aux choix des activités d'apprentissage, des ressources humaines ou institutionnalles et enfin à l'évaluation. De plus, elles permettent difficilement la concertation et la coordination."

Dans son rapport, Hypothèses de solutions[2], la Commission Jean propose un changement radical des structures: la création d'un Office de l'éducation des adultes pour éviter les dédoublements et assurer la certification des activités de formation; des Centres régionaux pour informer et orienter la population, ainsi que pour relever leurs besoins; d'un Centre de formation à distance pour permettre aux adultes de se former à domicile.

---

1) Nous citons les énoncés du dépliant publié par la Commission d'étude sur la formation des adultes, "Vers un système cohérent d'éducation aux adultes".

2) Gouvernement du Québec, Commission d'étude sur la formation professionelle et socio-culturelle des adultes. L'éducation des adultes au Québec: Hypothèses de solution, mars 1981.

La commission s'est appuyée sur les principes suivants:
-déscolarisation de l'éducation des adultes
-plus grande accessibilité des services
-plus grande participation des étudiants au processus éducatif

Ces principes, s'ils sont mis en application, faciliteront certainement l'accès à la formation pour la personne handicapée.

LES BESOINS SPECIAUX DES PERSONNES HANDICAPEES

Mais il faut être très conscient que les adultes handicapés ont des besoins spéciaux auxquels il faut répondre sous peine de voir ces mesures inefficaces en ce qui les concerne.

L'Office a présenté en ce sens un mémoire à la Commission Jean, dont s'inspire en large part le texte qui suit.

1) L'ACCESSIBILITE.

Les lieux où est dispensée la formation aux adultes doivent être accessibles aux personnes en fauteuil roulant et elles doivent pouvoir obtenir un transport à l'heure des cours pour pouvoir s'y rendre.

Indépendamment de l'accessibilité architecturale, la question des horaires des transports adaptés, même dans les villes où l'on dispose de ce service, pose maints problèmes, surtout pour les cours du soir.

L'accessibilité de l'équipement spécialisé peut être un facteur déterminant pour qu'une personne handicapée s'intègre dans un programme éducatif. Il peut s'agir d'une adaptation à un outil ou à une machine, ou bien d'une aide conçue spécialement pour pallier une déficience physique.

Malgré les programmes d'aides gratuites de la Régie de l'assurance maladie du Québec, l'équipement requis pour suivre un cours de formation n'est pas toujours disponible. Il est absolument nécessaire de prévoir les besoins de la clientèle handicapée afin de lui fournir le matériel ou le personnel nécessaire. Il peut s'agir de prévoir l'enregistrement de livres sur cassettes, d'adapter une dactylo, ou d'engager un interprète gestuel, par exemple.

2) L'INFORMATION

Mais les personnes handicapées restent souvent à l'écart des activités de formation par défaut d'information. Certaines clientèles ne sont pas du tout touchées par les moyens de communication traditionnels.

Par ailleurs, confrontées depuis trop longtemps à l'inaccessibilité des services, elles ne cherchent pas à s'informer des activités offertes à la population en général.

C'est pourquoi un programme d'information et de sensibilisation s'adressant aux personnes handicapées est inséparable de toute politique ou action de formation.

3) LA PARTICIPATION.

La position marginale des personnes handicapées, en termes d'éducation, et les pré-requis exigés (diplômes, certificats...)

empêchent souvent celles qui sont compétentes de poursuivre la formation désirée.

C'est le cas aussi dans le domaine du travail où l'expérience demandée pour occuper un poste est difficile à acquérir pour une personne handicapée et où les exigences de diplômes et d'expérience sont souvent démesurées par rapport au travail à accomplir.

4) LES CRITERES D'ADMISSIBILITE

Les critères d'admissibilité aux programmes de formation des adultes sont donc beaucoup trop rigides. Ils devraient pouvoir intégrer les expériences vécues, comme le travail ou le bénévolat, et reconnaître la formation que dispensent certains groupes populaires.

Ces groupes populaires se sont révélés très efficaces, d'autant que la formation qu'ils donnent est souvent très concrète et proche des véritables besoins des citoyens. Il peut s'agir de cliniques juridiques, de media communautaires, de cliniques de santé, de C.L.S.C., de clubs de consommateurs, de coopératives de logements, de centres d'animation, des Y.M.C.A. et Y.W.C.A., de services de bénévoles, de documentation ou d'information, de syndicats, de groupes populaires, de groupes de femmes, comme par exemple, l'A.F.E.A.S., d'associations de locataires, de personnes handicapées, etc.

Cette forme d'éducation aux adultes est rarement reconnue par les institutions d'enseignement. Dans le cas des Organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.), la Commission Jean remarque que "le milieu institutionnel semble douter de la capacité des citoyens de se prendre en main, de définir leurs besoins et d'appliquer les solutions qui leur conviennent à travers une démarche collective."

5) LES METHODES D'ENSEIGNEMENT

Pour certains types de handicaps, l'intégration aux programmes réguliers de formation nécessite des modifications ou des adaptations des méthodes d'enseignement.

Par exemple, dans le cas d'une personne qui a une déficience auditive, le formateur aura à s'assurer qu'elle garde un contact ininterrompu avec lui pour lire sur ses lèvres et devra trouver un moyen de lui faire connaître les interventions des autres participants.

Dans le cas d'une personne ayant une déficiene mentale, il faudra que la présentation de la matière soit très claire et corresponde au niveau conceptuel de cette personne.

La formation et la sensibilisation des formateurs aux besoins de la clientèle handicapée est ici déterminante. Il est également nécessaire que le dialogue s'instaure entre la personne handicapée et son"formateur" (puisque c'est ainsi que sont rebaptisés les professeurs !) de manière à ajuster les modalités et les objectifs du cours.

La formation aux adultes doit aussi combler des lacunes qui sont particulières à la population handicapée. Tenue à l'écart pendant de longues années de l'éducation générale de base et de la société, il lui manque des connaissances qui doivent faire l'objet d'un rattrapage systématique.

C'est ainsi que beaucoup de personnes n'ont pas pu acquérir des connaissances pratiques comme l'utilisation de l'argent, les échanges écononmiques quotidiens ou la préparation du budget familial: pour elles, il faut des cours spécifiques pour développer ces capacités indispensables à l'intégration sociale.

Le mémoire de l'Office des personnes handicapées note à ce propos:

"Jusqu'à présent, une grande proportion de personnes handicapées a dû arrêter son éducation académique au niveau élémentaire et une plus grande proportion n'a pas terminé son secondaire. Des programmes spéciaux sont ici à implanter pour combler les lacunes du système régulier.

Jusqu'à présent, la grande majorité des programmes d'éducation de base a été développé par les associations oeuvrant dans ce domaine. Les contraintes budgétaires ont fait en sorte qu' une multitude de besoins n'ont pas été satisfaits et que des programmes très utiles n'ont pu assurer leur continuité.

Les personnes handicapées ont tout à gagner dans une vision nouvelle de la formation où l'important ne serait pas d'obtenir un papier ou d'appliquer les mêmes programmes et les mêmes objectifs à des adultes, différents par leur formation, leur expérience et leur vécu, mais de permettre à des personnes en particulier d'acquérir les capacités nécessaires à un travail à leur mesure ou les moyens de développement personnel améliorant la qualité de vie et le développement social autonome.

Cette nouvelle formation pourrait ainsi répondre aux besoins des personnes déficientes mentales à un degré important, pour qui les objectifs "normaux" de scolarisation ne sont pas accessibles.

Un des besoins essentiels des personnes devenues handicapées à la suite d'un accident ou d'une maladie, est le recyclage professionnel. Pour établir des programmes de recyclage qui répondent à leurs besoins, il faut qu'ils soient accompagnés d'évaluations des capacités de travail et d'équipement adapté.

C'est toute une philosophie nouvelle d'évaluation objective des capacités et de participation de la personne au choix des moyens et des objectifs de sa formation qu'il semble nécessaire de développer pour correspondre à la clientèle spécifique des personnes handicapées.

Il est certain d'ailleurs que cela ne pourra que profiter à l'ensemble de la population, en multipliant les possibilités de cours "sur mesure" selon les besoins de chacun.

CHAPITRE IV

L'AIDE FINANCIERE AUX ELEVES ET ETUDIANTS HANDICAPES

Dans beaucoup de cas, élèves et étudiants handicapés doivent faire face à des coûts épargnés aux jeunes et aux adultes handicapés, parce que le handicap entraîne des besoins spéciaux. Plusieurs aides financières sont alors prévues pour les aider à poursuivre leur scolarisation.

1) FORMATION DE BASE

Dans certains cas, les commissions scolaires ne peuvent assurer tous les services qui permettraient à des élèves handicapés de poursuivre leur scolarité avec un support conforme à leurs besoins.

Le ministère de l'éducation peut alors compenser cette carence en accordant à l'élève handicapé une aide financière spéciale, sans laquelle, compte tenu de son handicap, il ne pourrait suivre des cours qui correspondent à ses choix et ses capacités.

Au niveau primaire et secondaire, pour ne prendre que quelques exemples, lorsqu'un élève ne peut se nourrir lui-même ou procéder à ses soins hygiéniques et que la commission scolaire ne peut lui offrir un service de transport aller-retour à midi, pour se rendre chez lui, cette aide financière peut en défrayer le coût.

Dans des cas où la fréquentation dans une école privée s'impose, et qu'il n'y a pas d'entente entre cette école et la commission scolaire pour que cette dernière en paye les frais de scolarité, une bourse en accordera le paiement, ainsi que celui du matériel de cours, et, dans certains cas, celui du transport, adapté ou non.

Des adaptations de matériel pédagogique qui ne peuvent être assurés par les commissions scolaires, ou du matériel de travail nécessaire au professionnel court du secondaire et aux ateliers de travail des élèves handicapés sur le plan moteur ou sensoriel, peuvent être également pris en charge par cette aide financière du ministère de l'Education.

2) NIVEAUX POST- SECONDAIRES.

Au niveau collégial, universitaire et à l'éducation aux adultes, les étudiants handicapés aptes à poursuivre des études, sont admissibles au régime des bourses aux étudiants handicapés.

Alors que l'aide aux étudiants non-handicapés est celle d'un "prêt et bourse", celle qui est accordée aux personnes handicapées consiste en une bourse non sujette à remboursement.

Ces bourses peuvent couvrir les frais de scolarité, les frais de transport spécialisé, les frais de subsistance, et, dans certains cas, d'appareils mécaniques, électroniques ou optiques nécessaires à une plus grande autonomie.

Les adultes handicapés qui suivent des cours offerts par les commissions scolaires dans le cadre de l'Education permanente peuvent recevoir une bourse qui défraie les coût scolaires et parfois les frais de transports.

La condition requise reste la poursuite d'un diplôme. Les études qui ne sont pas sanctionnées par un diplôme secondaire, collégial, universitaire ou professionnel ne permettent pas de réclamer une aide financière.

Enfin, il faut spécifier que ces bourses concernent particulièrement les étudiants handicapés aptes à poursuivre des études post-secondaires, ce qui exclut ceux qui ont une déficience mentale et qui ont plus de 21 ans, à de très rares exceptions près, pour la formation professionnelle.

Bien que les étudiants handicapés de 18 à 21 ans inscrits à plein temps au niveau secondaire soient admissibles aux prestations de l'aide sociale et qu'ils ne perdent pas le droit à cette prestation passé 21 ans, ils ne sont pas admissibles au service des bourses si les "compléments de formation professionnelle" qu'ils poursuivent ne sont pas sanctionnés par un diplôme.

Pourtant, beaucoup de jeunes en "difficulté d'adaptation et d'apprentissage" des suites d'une déficience physique ou mentale, surtout, commencent à faire des progrès à cet âge-là et tireraient un grand bénéfice de ces compléments de formation professionnelle ou éducative.

L'exercice intellectuel ou manuel progressif qui développe le potentiel de la personne et facilite son intégration professionnelle, pourtant, devrait être considéré, même si un diplôme ne sanctionne pas cette prolongation de leur formation.

A titre d'information, nous reproduisons ici un tableau qui indique le nombre de bourses accordées au cours de l'année 1980-81 à des élèves et étudiants handicapés.

Il permet de vérifier ce que nous ont rapporté beaucoup d'étudiants: à savoir que peu se sont prévalus de ces bourses, sans doute parce qu'ils en ignoraient l'existence. Le tableau nous permet également de constater que les montants moyens par étudiant n'est pas très élevé. Dans beaucoup de cas, ce montant constitue une aide insuffisante.

Secteur	Nombre de boursiers	Montant total	Montant moyen
Primaire public et privé	41	$83 449	$ 2 035
Secondaire public et privé	61	$58 362	$ 956
Education des adultes	72	$81 772	$ 1 135
Collégial privé	15	$34 690	$ 2 312
Collégial public	158	$348 706	$ 2 207
Universitaire	174	$481 208	$ 2 765

L'Office des personnes handicapées du Québec offre également des plans de services individualisés qui peuvent couvrir les besoins qu'aucun autre programme ou régime public en cours ne comblent, surtout dans le cas où une personne handicapée entreprend des activités éducatives ou de formation professionnelle qui visent son intégration sociale, scolaire ou professionnelle.

CONCLUSION

Depuis quelques années, un grand progrès a été accompli en ce qui concerne la scolarisation des enfants et des jeunes qui ont un handicap. Cela permet d'espérer une situation meilleure pour les adultes qu'ils deviendront.

Mais le problème du manque de scolarisation -voire même d'alphabétisation- des adultes handicapés, reste un problème d'autant plus crucial que le manque de formation professionnelle est leur plus lourd handicap pour avoir accès au marché du travail et aux activités quotidiennes de la vie en société, leur rendant, entre autres, inaccessible l'information sur les services qui les concernent.

C'est pourquoi on doit poursuivre un double objectif en ce qui concerne la scolarisation et la formation professionnelle des personnes handicapées:

1) Obtenir que la scolarisation des enfants et des jeunes se poursuive dans un milieu aussi naturel que possible, afin d'amorcer une intégration sociale qui, en elle-même, a également valeur éducative, sans négliger l'instruction à leur donner, dont ils ont besoin plus que les autres, ou du moins, tout autant.

-Une fois la formation professionnelle et l'accès aux cegep et universités assuré à ceux qui en ont le goût et les aptitudes, on pourra dire que les chances de scolarisation seront plus ou moins égales entre personnes handicapées et autres personnes, mais, comme nous avons pu le voir dans ce dossier, nous sommes encore loin de pouvoir l'affirmer.

2) C'est pourquoi il est important que l'éducation aux adultes, qui doit pallier à une formation insuffisante reçue quand on était jeune, ouvre ses portes aux personnes handicapées dont le retard à combler est considérable.

L'adaptation/réadaptation et une scolarisation effectuée dans les conditions les plus normales possibles sont les premiers pas vers l'intégration professionnelle et sociale. C'est devenu banal de l'entendre dire, mais comme pour beaucoup de vérités premières, de nombreuses conditions sont nécessaires pour qu'elles puissent devenir des réalités.

Etant donné les progrès accomplis, les projets en cours et les engagements précis qui ont été pris dernièrement, et particulièrement à la conférence socio-économique de décembre 1981 sur l'intégration des personnes handicapées, il y a lieu d'espérer qu'une amélioration de l'accès aux écoles et lieux de formation professionnelle, cegeps, universités et facultés d'éducation permanente,devrait bientôt se faire sentir, qui permettra aux inégalités actuelles de disparaître progressivement.

Mais, en ce domaine comme en tout autre, la participation des personnes handicapées et de leurs parents est nécessaire, autant que celle de leur entourage, des milieux de l'éducation et de la formation professionnelle.

L'enjeu, c'est non seulement la dignité de milliers de personnes, et le sentiment de leur propre valeur, mais également leur intégration professionnelle et sociale qui feront d'elles des citoyennes actives et autonomes.

BIBLIOGRAPHIE

L'Activité éducative, Conseil supérieur de l'éducation, Ministère de l'Education, Editeur officiel du Québec, Octobre 1976.

La classe d'attente ,"Ligne ouverte", Corporation des enseignants du Québec, CEQ, Janvier 1977

Comment je vois et j'apprends, Ministère de l'Education, Direction générale de développement pédagogique, Novembre 1980

L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Education, 1978.

L'école québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Education, 1978

L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, ministère de l'Education, 1980

L'éducation hors l'école, Education-Québec, vol. 11, n°5, Mars 1981

L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée, COPEX, Ministère de l'Education, tome I et II. 1976.

L'éducation des adultes au Québec, hypothèse de solution, Commission d'études sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, Gouvernement du Quebec, mars 1981.

L'égalité des chances en éducation, Conseil supérieur de l'éducation, direction de la recherche, ministère de l'Education, 1979.

L'enfant handicapé au Québec: Bibliographie, Bibliothèque nationale du Québec, Ministère des Affaires culturelles, 1981.

L'enfant handicapé auditif à l'école, Direction des programmes Ministère de l'Education, Février 1980.

L'enfant physiquement handicapé a-t-il sa place à l'école ? Direction de programmes, Ministère de l'Education, 1980.

Eléments pour une politique provinciale d'intervention éducative auprès des personnes handicapées, Document de travail, présenté à la Direction générale de l'éducation des adultes par les représentants des commissions scolaires siégeant au Comité provincial sur la formation aux personnes handicapées, 1981.

Etude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de l'enfance inadaptée dans les différents centres universitaires du Québec. Dossier: Programme 2, Corporation des enseignants du Québec, Mars 1973.

La formation professionnelle des jeunes au Québec, ministère de l'Education, 1980.

La formation professionnelle des jeunes au Québec, Synthèse de la consultation externe, Ministère de l'éducation, Direction des politiques et plans, Ministère de l'Education, Août 1980.

Guide élaboré conjointement par le Ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Education, pour assurer la scolarisation optimale des enfants des établissements du Ministère des Affaires sociales, Juin 1974.

L'inadaptation scolaire: une question de pauvreté, Dossier, Corporation des enseignants du Québec, Mars 1977

L'inadaptation scolaire: une remise en question nécessaire Ligne directe. Corporation des enseignants du Québec, 1977.

L'intégration au travail des personnes atteintes d'un handicap, C. Sabag-Vaillancourt, (document de travail) Direction Personne-inform'action, Service de la recherche, Office des personnes handicapées du Québec, 1980.

L'intégration de la personne handicapée, Etat de la situation, Les conférences socio-économiques du Québec, Gouvernement du Québec, 1981.

L'intégration scolaire de la personne handicapée, D.Gauthier et A. Villeneuve, Direction personne-Inform'action, Service de la clientèle, (Document de travail) Office des personnes handicapées du Québec, 1981.

L'intégration scolaire, A. Villeneuve, Direction personne-Inform'action, service de la clientèle,, (Document de travail) Office des personnes handicapées, 1980.

Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique, Projet de Loi nº 71, sanctionné le 21 décembre 1979, Editeur officiel du Québec, 1979.

Livre Blanc: Proposition de politique à l'égard des personnes handicapées, Ministère des Affaires sociales, 1977.

La mésadaptation socio-affective, une recherche d'adaptation, Direction des programmes, Ministère de l'éducation, 1980.

Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, Office des personnes handicapées du Québec, 1981

Mémoire sur la formation des adultes soumis à la Commission Jean, Centre de réadaptation Lucie Bruneau, Déc. 1980..

Projet d'intervention à la maison, J.M. Bouchard, Université du Québec. MOntréal, 1980.

Projet de loi n°30, Loi modifiant la Loi de l'instruction publique, sanctionné le 22 juin 1979. Editeur officiel, 1979.

Problèmes et recommandations sur l'intégration scolaire, D. Gauthier, M. Théroux, Y. Papin, A. Villeneuve, Direction personne Inform'action, Office des personnes handicapées du Québec, Mai 1981.

Pour une école de masse à bâtir maintenant, Proposition d'école Centrale de l'enseignement du Québec. 1978.

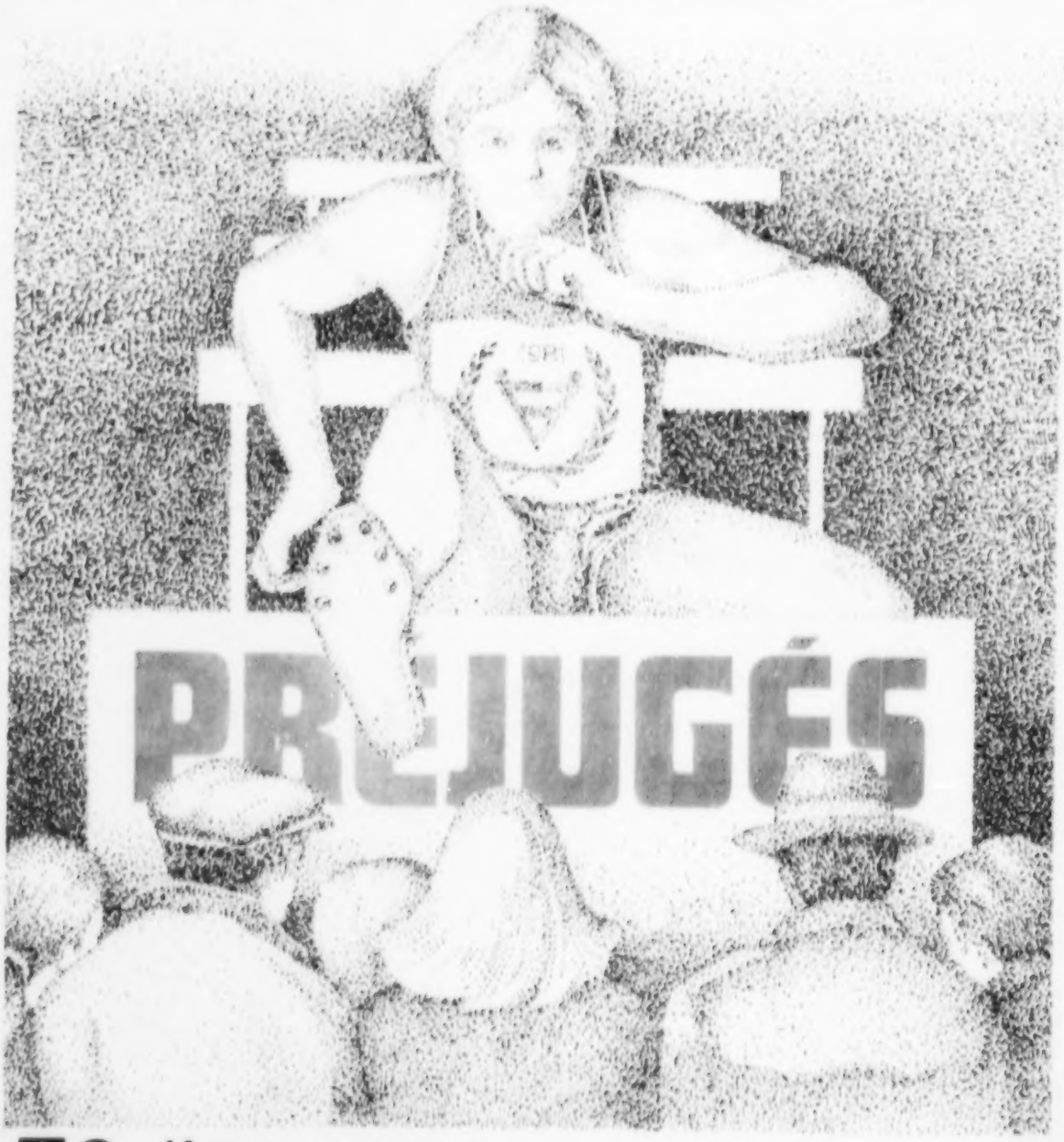
Réactions aux hypothèses de solutions publiques de la Commission Jean pour l'éducation des adultes, Zawilski, Jan, Direction personne-Inform'action, Service de la Recherche, Office des personnes handicapées, Mai 1981.

Répertoire des Projets-pilote autorisés pour l'année 1980-81, Action du chapitre 5 de l'Ecole québécoise, Direction des programmes, Ministère de l'Education, 1980.

Vers un système cohérent de l'éducation des adultes, Commission d'étude sur la formation des adultes (dépliant-synthèse), 1981.

DONNONS LA CHANCE AU COUREUR

Tout comme un bon coureur, une personne handicapée peut surmonter de nombreux obstacles au niveau de l'apprentissage, des études, du transport, de l'architecture et de l'emploi. Mais le plus insurmontable de ces obstacles, ce sont souvent nos préjugés, véritables barrières psychologiques à l'intégration sociale, politique, culturelle, économique et professionnelle des personnes handicapées. Pensons-y, c'est à nous de leur offrir égalité et pleine participation dans notre société. Donnons la chance au coureur!



Québec

Année Internationale des personnes handicapées